

Os Autores

Adriana Negreiros de Almeida Morais
Ana Maria Pereira Lima
Daniel de França Brasil Soares
Dina Maria Martins Ferreira
Dorotea Frank Kersch
Edelyne Nunes Diniz de Oliveira
Elisabeth Linhares Catunda
Fellyp Gabriel de Sousa Pereira
Fernando Henrique Rodrigues de Lima
Francilé Fortaleza Bento
Francisco Jardes Nobre de Araújo
Gerlyson Rubens dos Santos Silva
Gleicyane Feitosa Gomes Torres
Jessé de Sousa Mourão
Júlio Araújo
Keyla Maria Frota Lemos
Maria Leidiane Tavares
Leonel Figueiredo de Alencar
Lucineudo Irineu
Maria Vieira Monte Filha
Meire Celedônio da Silva
Messias Dieb
Monique de Mesquita Lessa
Regina Cláudia Pinheiro
Samuel Freitas Holanda
Sávio André de Souza Cavalcante
Verônica Maria Alves
Wesley Linhares Vieira

Pela pluralidade de temas, abordagens e reflexões, esta obra traz valiosas contribuições à área de escrita acadêmica. O conjunto de todos os artigos mostra a necessidade de se conscientizar sobre o ensino da escrita em seus diferentes aspectos nas culturas disciplinares (nas diferentes áreas de conhecimento) e ao longo dos cursos de produção textual, além de contribuir para a formação dos letramentos acadêmicos e científicos. Os artigos são inspiradores para todos os pesquisadores interessados em desenvolver pesquisas em escrita escolar e acadêmica em espaços institucionais e formais de ensino pelas diferentes abordagens apresentadas. *A escrita em espaços institucionais: da escola à universidade* é uma obra de pesquisa e de referência que dialoga com o leitor-professor, formador e aluno, capaz de empoderá-lo a aprender sobre escrita acadêmica e de estimulá-lo a futuras pesquisas na área.

Antonia Dilamar Araújo
(PosLA/UECE)



9 788371 139701

A ESCRITA EM ESPAÇOS INSTITUCIONAIS:
DA ESCOLA À UNIVERSIDADE

Pontes

Júlio Araújo
Lucineudo Irineu
Maria Leidiane Tavares
(Organizadores)

Júlio Araújo • Lucineudo Irineu • Maria Leidiane Tavares
(Organizadores)

A ESCRITA EM ESPAÇOS INSTITUCIONAIS: DA ESCOLA À UNIVERSIDADE



Pontes

Os Organizadores

Júlio Araújo - pós-doutor em Estudos Linguísticos pela UFMG. Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) do Departamento de Letras Vernáculas (DLV) da UFC, onde coordena o grupo de pesquisa Hiperged. Atua na área de Linguística Aplicada em interface com a Pragmática, a Linguística Textual e as Teorias Críticas do Discurso. À luz dessa interface, estuda as relações entre linguagem e tecnologia digital, com especial atenção aos seguintes temas: gêneros textuais digitais, novos letramentos, EaD, convergência de mídias e hipertextos.

Lucineudo Irineu - pós-doutor em Linguística pela UFC Professor e pesquisador do Curso de Letras/Espanhol e do Proletras da UECE, onde coordena o grupo de pesquisa em Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos. São temas de interesse: representações sociais, de si e de atores sociais nos discursos midiático, autobiográfico, pedagógico e acadêmico, discurso de grupos minoritários e/ou em situação de vulnerabilidade social, identidades, ideologias, práticas de letramento.

Maria Leidiane Tavares - doutora e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC). Professora e pesquisadora do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (IHL/UNILAB), onde lidera o Grupo de Estudos em Discurso e Sociedade (ATMOS/UNILAB). São temas de interesse: escrita acadêmica, autoria, escrita autobiográfica, redes sociais da web, interação, relações de poder e gênero social.



**A ESCRITA EM ESPAÇOS INSTITUCIONAIS:
DA ESCOLA À UNIVERSIDADE**



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Araújo, Júlio, / Irineu, Lucineudo, / Tavares, Maria Leidiane. (Orgs.)

A escrita em espaços institucionais: da escola à universidade
Júlio Araújo / Lucineudo Irineu / Maria Leidiane Tavares (Orgs.)
Campinas, SP: Pontes Editores, 2018

Bibliografia.
ISBN 978-85-7113-970-1

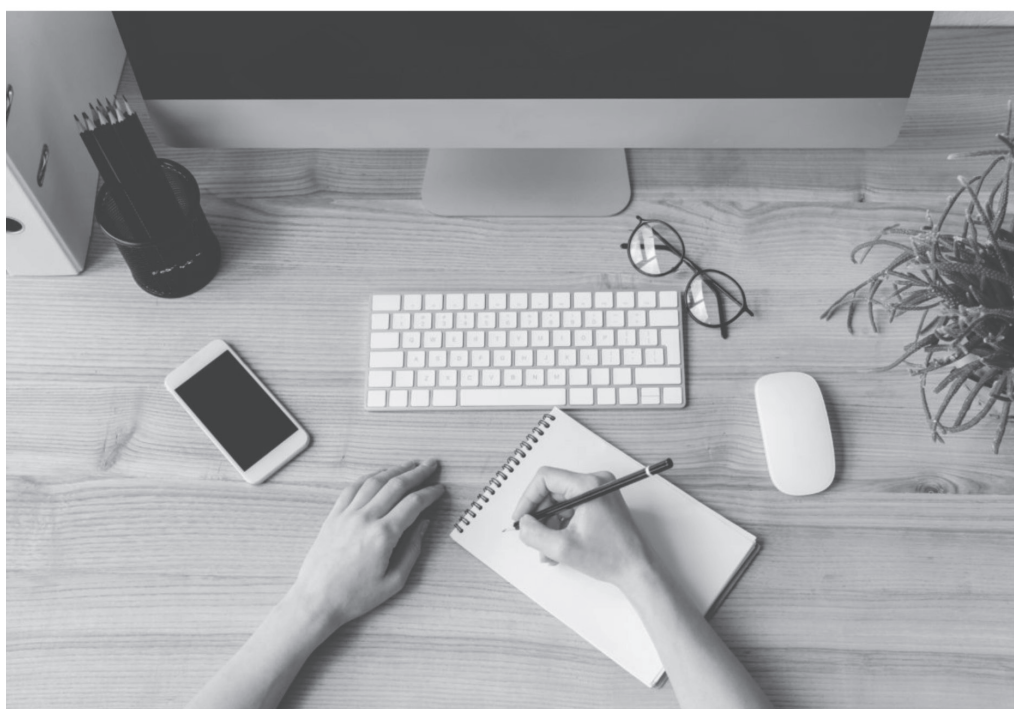
1. Linguagem - escrita 2. Meios auxiliares de ensino 3. Formação de professores
I. Título

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguagem - escrita - 410
2. Meios auxiliares de ensino - 371.32
3. Formação de professores - 370.7

Júlio Araújo • Lucineudo Irineu • Maria Leidiane Tavares
(Organizadores)

A ESCRITA EM ESPAÇOS INSTITUCIONAIS: DA ESCOLA À UNIVERSIDADE



Pontes

Copyright © 2018 - dos organizadores representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração eletrônica: Eckel Wayne

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ - Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL - Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-056

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
Antonia Dilamar Araújo	
UMA AGENDA PARA O ENSINO DE ESCRITA NOS PRÓXIMOS ANOS: DA ESCOLA À UNIVERSIDADE	11
Júlio Araújo / Lucineudo Irineu / Maria Leidiane Tavares	
ESCRITA E LETRAMENTO CIENTÍFICO COMO PRÁTICAS SOCIAIS: OS DESAFIOS DA ESCOLA	17
Francisco Jardes Nobre de Araújo / Gerlylson Rubens dos Santos Silva / Wesley Linhares Vieira	
ESCRITA ACADÊMICA E CRIATIVA: COMPARANDO PROCESSOS DE ALUNOS E POETAS	33
Regina Cláudia Pinheiro / Ana Maria Pereira Lima	
O ESTILO NA ESCRITA ACADÊMICA: UMA ANÁLISE DA INTRODUÇÃO DE MONOGRAFIAS ESCRITAS EM LÍNGUA INGLESA	49
Franciclé Fortaleza Bento / Keyla Maria Frota Lemos	
O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO GÊNERO RESENHA ACADÊMICA.....	69
Adriana Negreiros de Almeida Moraes / Gleicyane Feitosa Gomes Torres / Verônica Maria Alves	
AS MARCAS DE POSICIONAMENTO DE ALUNOS DA EAD EM FÓRUMS ACADÊMICOS.....	87
Maria Vieira Monte Filha / Meire Celedônio da Silva / Monique de Mesquita Lessa	

O PLÁGIO NA ESCRITA ACADÊMICA EM EAD	103
Fellyp Gabriel de Sousa Pereira / Sávio André de Souza Cavalcante	
A ESCRITA COMPUTACIONAL NA ESFERA ACADÊMICA.....	121
Daniel de França Brasil Soares / Leonel Figueiredo de Alencar / Jessé de Sousa Mourão	
IMAGINÁRIOS SOBRE A ESCRITA DOCENTE.....	133
Edelyne Nunes Diniz de Oliveira	
ESCREVER UM TEXTO ACADÊMICO, SIM, É DIFÍCIL PRA TODOS NÓS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO DA UNIVERSIDADE	149
Dorotea Frank Kersch	
PRODUTIVIDADE E ESCRITA ACADÊMICA.....	171
Dina Maria Martins Ferreira / Fernando Henrique Rodrigues de Lima / Samuel Freitas Holanda	
ESTUDANTES EM INTERCÂMBIO INTERNACIONAL E SUA RELAÇÃO COM A ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA COM OS LETRAMENTOS NA UNIVERSIDADE DA CALIFÓRNIA (UCSB).....	185
Messias Dieb	
ESTUDAR É PRECISO, ESCREVER É CONSEQUÊNCIA	229
Elisabeth Linhares Catunda	
OS AUTORES	247

ESTUDANTES EM INTERCÂMBIO INTERNACIONAL E SUA RELAÇÃO COM A ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA COM OS LETRAMENTOS NA UNIVERSIDADE DA CALIFÓRNIA (UCSB)¹

Messias Dieb

INTRODUÇÃO

Devido aos recentes impactos sociais e econômicos que as descobertas científicas têm produzido em escala global, a preocupação com a cooperação em ciência e tecnologia tem sido cada vez mais comum entre os países. Em função disso, no Brasil das últimas décadas, temos presenciado um aumento significativo da participação de estudantes de graduação e pós-graduação, especialmente no campo das ciências exatas e tecnológicas, em programas de intercâmbio internacional. Pressupomos, com base nisso, que a citada participação traga consigo a necessidade de um bom uso da linguagem, principalmente escrita, a fim de otimizar a interação e a participação dos estudantes em práticas discursivas complexas, as quais irão se processar inevitável, constante e intensamente no interior dos novos contextos de imersão cultural.

Considerando, então, essa necessidade do bom uso da linguagem e a “tradicional fragilidade” que tem marcado a relação dos estudan-

¹ Este trabalho é resultado de um estágio pós-doutoral do autor, o qual foi realizado com apoio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil), processo BEX n. 0602/15-9. Agradecemos imensamente ao Prof. Dr. Charles Bazerman (UCSB) pelas orientações, críticas e sugestões feitas em diálogos presenciais e a partir de sua leitura do texto original. Agradecemos também ao prof. Dr. Júlio Araújo (UFC) por suas críticas e sugestões à versão original deste texto. Todas as traduções são de nossa responsabilidade.

tes das ciências exatas e tecnológicas com a escrita, perguntamos: Em uma situação de intercâmbio internacional, como os estudantes respondem às necessidades de uso da língua escrita em um contexto linguístico diferente do seu? Como eles percebem os usos da linguagem escrita em suas áreas de conhecimento? Como a língua estrangeira, objeto de aprendizagem simultâneo à aprendizagem do saber-escrever, funciona no processo de (re) construção de sua relação com a escrita? O que nós, professores de escrita, podemos aprender a partir dessa experiência? Ao refletir sobre essas questões, apresentaremos, ao longo deste texto, relatos de uma pesquisa de estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação da Universidade da Califórnia – Santa Bárbara (UCSB). O objetivo da pesquisa foi analisar o processo de (re) construção da relação com a escrita de estudantes do Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), ou the Brazil Scientific Mobility Program (BSMP, nos Estados Unidos), em intercâmbio nessa Universidade entre 2015 e 2016.

Para darmos corpo e textualidade a esse objetivo, apresentaremos inicialmente a origem e a definição da noção de “relação com a escrita” (BARRE-DE MINIAC, 2006), que serve de base teórica para a análise dos dados, articulando-a com os conceitos de relação com o saber (CHARLOT, 2013), atividade (LEONTIEV, 1978) e letramento (STREET, 2010). Tais articulações serão permeadas, ainda, por reflexões em torno da escrita, que encontram guarida nas proposições do professor Charles Bazerman (2013) sobre esta prática social. Na sequência, delinearemos, o contexto de onde falam os estudantes, no referido programa de intercâmbio, apontando os aspectos metodológicos que nos permitiram a construção dos dados da pesquisa aqui relatada. Por fim, todos esses elementos darão suporte à descrição e à análise dos dados que ilustram os estágios de desenvolvimento do processo de (re) construção da relação com a escrita experienciado pelos estudantes no CsF.

A RELAÇÃO COM A ESCRITA E A ATIVIDADE INTELLECTUAL DOS ESTUDANTES

O conceito ou noção de relação com a escrita diz respeito ao conjunto de significados atribuídos pelos sujeitos a essa atividade e a sua apropriação (BARRÉ-DE MINIAC, 2006). Assim, por ser uma ação social, a escrita é histórica e culturalmente situada, constituindo-se como um saber que veicula tanto as marcas de cada contexto como também as diferentes significações que os sujeitos a ela atribuem, de acordo com suas necessidades e desejos. Nessa perspectiva, o ato de escrever representa “uma relação particular com a escrita, com sua aprendizagem e com seus diferentes usos” nos espaços sociais (BARRÉ-DE MINIAC, 2006, p. 204). Trata-se, portanto, de uma particularização da relação com o saber (CHARLOT, 2013), que tem como base o “aprender a escrever” e o “saber escrever” de sujeitos em relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Nesse sentido, a noção e a definição de expressão relação com o saber são bem mais amplas do que as de relação com a escrita porque tratam do conjunto de todas as relações que um sujeito constrói (com pessoas, objetos, atividades e/ou situações) no interior de qualquer circunstância de aprendizagem e não apenas acerca de um saber específico. Além disso, a depender da perspectiva adotada, a noção de “relação com o saber” direciona seu foco para aspectos distintos, ainda que, ao mesmo tempo, inter-relacionáveis. Para Pouliot, Bader e Therriault (2010), por exemplo, essa noção pode focalizar tanto o desejo de saber de um sujeito (em uma perspectiva psicanalítica), bem como abarcar um objeto específico de conhecimento para o aprendiz (em uma perspectiva didática) ou, ainda, apontar para uma relação particular com a ação de aprender desse sujeito, a qual é sempre sociohistoricamente situada (em uma perspectiva sociológica). Como podemos inferir, apesar de essa noção ser definida por elementos específicos em cada uma das três concepções, eles dialogam entre si porque o sujeito é compreendido sempre de modo holístico. Portanto, a sua proposta, enquanto abordagem de

pesquisa, é a de que o pesquisador evite uma explicação genérica e totalitária para as dificuldades de aprendizagem (em termos de faltas, ausências, déficits ou deficiências), sugerindo uma perspectiva de “leitura positiva” da realidade.

Ainda em consonância com essa abordagem, é importante ao pesquisador por em foco o que atrai o desejo dos estudantes em relação ao saber, o que o saber significa para eles e o modo como estabeleçam associações entre o conteúdo das situações que vivem e o mundo que estão tentando decifrar e no qual constroem suas relações sociais. Nessa mesma direção é que caminha a noção de relação com a escrita, particularizando sua atenção, em uma perspectiva mais notadamente didática, para esse objeto específico de conhecimento, que é o conteúdo da escrita, mesmo que não estejam descartados os aspectos psicanalíticos e sociológicos envolvidos no processo de sua aprendizagem. Assim sendo, usaremos a noção de relação com a escrita para explicar os laços com os quais os estudantes do CsF se conectam a essa atividade e, de forma mais ampla, os sentidos que eles atribuem ao domínio de certos gêneros discursivos, especialmente os do universo acadêmico e profissional, com os quais foram impelidos a lidar.

Uma vez que os gêneros, segundo Lahire (1993), remetem à ideia de globalidade da escrita, isto é, a sua presença indelével na diversidade de contextos sociais e culturais de relações humanas, eles abarcam não apenas os desejos e motivações internas dos indivíduos, mas também suas representações e demais saberes ligados ao ato de escrever. Em outros termos, poderíamos então dizer que os gêneros discursivos/textuais compõem a base da relação dos sujeitos com a escrita. Em função dessas características, e dos resultados de um conjunto de estudos recentes, Barré-De Miniac (2006) enumera quatro dimensões da relação com a escrita, que seriam:

- *a questão do investimento feito na escrita* – condizente com o interesse que o estudante demonstra pela escrita e com a quantidade de investimento (energia) que dedica a sua apropriação e produção;

- *as opiniões e atitudes à respeito da escrita* – concernente ao que o sujeito diz sobre e ao que ele faz com a escrita e em relação a ela, ou seja, referente ao seu comportamento, sua tomada de posição frente à escrita;
- *as concepções de escrita* – pertinente às representações sobre a escrita que são manifestas pelo sujeito; representações estas que são partilhadas socialmente, mas reconfiguradas em sua singularidade² de sujeito;
- *o modo de verbalização à propósito das práticas de escrita* – remetente à forma como o sujeito se reporta a sua escrita, mais especificamente aos procedimentos e às ações por ele realizados. Em outros termos, trata-se das explicações do sujeito sobre o que ele faz ao escrever, configurando-se em uma atividade metacognitiva sobre os procedimentos adotados.

A partir dessas dimensões, poderemos extrair elementos para compreender melhor as fragilidades que os estudantes apresentam em sua relação com a escrita, mas também como eles as superam e as transformam em construções fortificadas. Dado que o foco da noção de relação com a escrita é a atividade do sujeito e suas atitudes frente ao ato de escrever, ela traduz o resultado de apropriações, (re) construções e (re) organizações, ao nível do indivíduo, de um conjunto de significados (representações) que tem sua origem nas trocas sociais e culturais por meio da escrita (BARRÉ-DE MINIAC, 2006). Tais processos, portanto, só são efetuados mediante o desenvolvimento de uma atividade pela qual os indivíduos marcam sua passagem pelo mundo e nele se afirmam como sujeito.

Para uma melhor compreensão acerca do conceito de atividade, conforme elaborado por Leontiev (1978), tomamos de empréstimo as palavras de Charlot (2013, p. 144), quando discute a questão da atividade do estudante e sua fragilizada relação com o saber e com a escola. Segundo ele,

2 As representações, na perspectiva da Psicologia Social (ABRIC, 2003), organizam-se em dois sistemas de elementos: um central e um periférico. O primeiro de natureza mais social e cultural e o segundo mais vinculado à ação do indivíduo nos grupos, tornando-o suscetível ao surgimento de novos elementos, à adaptação e à integração de experiências quotidianas dos sujeitos. Assim, as representações socialmente construídas e partilhadas recebem do sujeito um significado particularizado: o sentido configurado por seus desejos e mobilizações.

uma atividade tem uma eficácia e um sentido. Ela é eficaz quando [suas] operações permitem chegar ao resultado visado. O sentido da atividade, segundo Leontiev, depende da relação entre motivo e objetivo. Quando ambos coincidem, é mesmo uma atividade; senão, é apenas uma ação. Usemos um exemplo proposto pelo próprio Leontiev. Se eu estiver lendo um livro para preparar um exame, é uma ação, não uma atividade: o motivo (exame) não coincide com o objetivo da ação (conhecer o conteúdo do livro). Se eu estiver lendo o livro por interesse pelo conteúdo (motivo), trata-se de uma atividade. Essa distinção entre ação e atividade é interessante por destacar as eventuais defasagens entre os resultados de uma ação e seu motivo real.

Portanto, uma atividade carrega um peso maior em relação ao motivo e ao afeto do que as ações (movimentos conscientes, não necessariamente motivados) e, mais ainda do que, as operações que lhe conformam (movimentos quase mecânicos e sem muita consciência dirigida).

Nessa perspectiva, não há atividade sem o desejo de um sujeito, sem os engajamentos nem investimentos e atitudes que sejam expressos por meio dela. Por isso, concordamos com Bazerman (2013, p. 44) quando afirma que a atividade está “impregnada de afeto e desejo; [ela] é a real expressão do que o indivíduo quer ter, ser e fazer”. No caso da escrita, por exemplo, em sendo uma atividade, ela não se constitui como um objeto pronto e acabado, com indicativos e características particulares, e ao qual as pessoas tenham acesso tal como o ato de pegar uma fruta que está pendurada na árvore, mas diz respeito a uma construção negociada, tanto nos termos de sua “face” social como nas aspirações, intenções, necessidades e dificuldades singularizadas de cada indivíduo. Assim sendo, apesar de a escrita desempenhar um papel social, esse papel não existe e não se desenvolve por si só; por isso, para existir, esse papel depende de um sujeito que deseje escrever, ou seja, que construa tal papel ao mesmo tempo em que é construído por ele em uma “relação com

a escrita” (conferindo-lhe um sentido) e, ainda, que seja capaz de dar vida ao seu funcionamento em negociações com outro sujeito: o leitor. Assim sendo, uma vez que o papel da escrita só é possível ser realizado mediante a relação de um escritor com o mundo, com os outros e consigo mesmo, escrever pressupõe o estabelecimento de acordos, assim como de empréstimos e da construção de condições para que os objetivos desse escritor possam ser alcançados. Desse ponto de vista, portanto, podemos compreender a escrita como uma atividade social e um saber por meio do qual representamos o mundo, eventos, ideias e sentimentos, expressando e compartilhando significados a serem reconstruídos pelo leitor (BAZERMAN, 2013).

Na tentativa de definir e denominar o conjunto desses processos, em que estão compreendidos os variados usos da linguagem escrita, autores como Street (2010), por exemplo, tem-se utilizado do termo letramentos (no plural), uma vez que a escrita assume várias formas, finalidades e significados socialmente construídos e partilhados. Mais especificamente em espaços escolares, desde a educação básica à universidade, os letramentos têm sido denominados de acadêmicos (LEA; STREET, 2006)³, visto que envolvem as aprendizagens culturais típicas desses espaços, desenvolvidas também como parte das identidades dos indivíduos que neles interagem. Nesse sentido, estamos qualificando o desenvolvimento da relação com a escrita como sendo o próprio desenvolvimento dos letramentos acadêmicos, sem desconsiderar, porém, que os letramentos e a relação com a escrita também abarcam aprendizagens que ocorrem nos espaços não-escolares.

Essa compreensão, aqui especificamente relacionada com o contexto da universidade, pressupõe que, de um lado, os estudantes, quando estão aprendendo a escrever, são confrontados com

muitas tarefas assustadoras que se estendem para além das questões de transcrição de letras, ortografia e formação de

3 Para esses autores, embora o termo focalize o estudo dos letramentos em nível superior, o conceito também se aplica a todos os níveis educacionais, desde a pré-escola.

frases compatíveis com as gramáticas prescritivas. Eles devem se familiarizar com o mundo do saber disposto em textos já existentes e precisam descobrir como representar aquele saber, acatá-lo, usá-lo em benefício próprio e, talvez, ter algo a dizer sobre ele (BAZERMAN, 2013, p. 195).

Por outro lado, os professores, sejam de escrita ou de conteúdos específicos, também são confrontados com o desafio de lhes prover os meios para o engajamento em práticas sociais de letramento e para o desenvolvimento de disposições psíquicas e atitudes próprias como escritores. Devem, pois, oferecer situações nas quais os estudantes possam estar aptos a mostrar sua força, seus desejos e empreendimentos como escritores e não somente apontar os efeitos de suas fraquezas e temores.

Tal atitude implica e exige dos professores uma atenção à atividade intelectual dos estudantes, suas escolhas e tomadas de decisão, à construção de sua identidade e de sua presença no mundo, que é sempre permeada por situações conflitantes. Assim, todos esses aspectos estão associados a processos sociais, psicológicos e históricos construídos pelos estudantes em torno da ou relativos à escrita, uma vez que “aprender a escrever significa aprender a assumir uma presença ousada e [singularizada] no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros, quer seja escrevendo relatórios contábeis, saudações diplomáticas, matérias jornalísticas ou estudos sociológicos” (BAZERMAN, 2007, p. 110). Logo, ao estudarmos a relação dos estudantes com a atividade de escrita, somos guiados inevitavelmente, neste texto, pelo processo de construção da citada relação, o qual tem suas raízes na própria história de vida desses sujeitos e estende-se ao longo de sua experiência de intercâmbio.

Desse modo, por se tratar de um fenômeno humano, toda “relação com” representa um processo dialético e, assim sendo, como diria Vygotsky (1978), é composto de diferentes periodicidades, desigualdades em suas funções, metamorfoses de uma forma de comportamento em outra e adaptações que imbricam fatores in-

ternos e externos. Por esta razão, tanto o desenvolvimento de uma relação com o saber, em uma perspectiva mais ampla, como o de uma relação com a escrita, em termos mais específicos, pressupõe um vínculo com a história dos sujeitos envolvidos, com seus desejos e atitudes, e, por conseguinte, demandam do pesquisador atenção aos processos e dinâmicas que os ajudaram na constituição da relação. Com base nessas afirmações, e por estarmos analisando o desenvolvimento da relação com a escrita como um processo de construção sociohistoricamente situado, a análise dos dados, mais adiante, seguirá a dinâmica histórica dos estágios desse desenvolvimento e as alterações em seus constituintes centrais, os quais podem ser aqui associados às dimensões da relação com a escrita descritas por Barré-De Miniac (2006).

O PROGRAMA CSF E PESQUISA COM OS ESTUDANTES NA UCSB

Ao longo dos últimos cinco anos, houve um crescimento de intercâmbios de estudantes estrangeiros em universidades brasileiras assim como de intercâmbios de estudantes brasileiros em universidades estrangeiras. Considerando o segundo aspecto, o programa CsF tem sido o maior empreendimento do Governo Brasileiro para aumentar a cooperação internacional em ciência e tecnologia e inserir centenas de jovens em um diálogo global e em uma educação internacional. Assim sendo, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Ministério da Ciência e Tecnologia do Brasil, em cooperação com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação, através do CsF, tem concedido bolsas de estudo a estudantes de graduação e de pós-graduação de diferentes universidades para qualificar-se em instituições de alto nível científico e tecnológico no exterior. Por esta razão, o intercâmbio, majoritariamente e prioritariamente com América do Norte e Europa, tem privilegiado os campos da ciência, tecnologia, engenharia e matemática (*STEM fields*, em inglês).

De acordo com Monks (2013), devido à reputação de seu sistema de educação superior, cujas universidades aparecem no ranking das melhores do mundo, e à parceria de empresas americanas de alto padrão econômico, que apoiam o referido programa com treinamento acadêmico (estágio), os Estados Unidos (E.U.) são considerados, pela maioria dos estudantes, um dos destinos mais atrativos no momento da inscrição no CsF. Essa inscrição é administrada, em parceria com e em nome do CNPq e da CAPES, pelo *Institute of International Education* (IIE), uma organização autônoma e sem fins lucrativos cujas funções são, entre outras: disseminar informações sobre as instituições que podem hospedar os estudantes, resolver questões burocráticas relativas aos variados países de destino e auxiliá-los durante todo o processo de inscrição e chegada nesses países. Além de um rigoroso processo de seleção na sua universidade de origem⁴, os estudantes que optam pelos E.U. também devem apresentar proficiência na língua inglesa através de testes oficiais do TOEFL⁵.

Quando a pontuação nesses exames não atinge os 550 pontos, eles são automaticamente classificados e direcionados a fazer um curso de inglês pré-acadêmico (*English as a Second Language - ESL*), o qual tem início tão logo cheguem ao país e sejam acomodados pelo IIE em uma universidade. O curso é realizado em um período de 6 a 8 semanas, que antecedem imediatamente o início do período de um ano de disciplinas para os estudantes, e seu principal objetivo é prepará-los para a rotina acadêmica nos E.U. Nessa preparação estão inclusos a melhoria dos conhecimentos da língua inglesa e o desenvolvimento de outras habilidades demandadas pelo intercâmbio nas universidades americanas (MONKS, 2013), o qual inclui ainda, ao final do período, um treinamento acadêmico (estágio) em empresas que apoiam o programa.

Os estudantes partícipes desta pesquisa, como já informado na introdução, estavam em intercâmbio na UCSB, entre os anos de

4 Ver maiores detalhes em <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>> ou em <<http://migre.me/tWwfJ>>.

5 TOEFL-ITP (Test of English as Foreign Language - Institutional Test Program) e TOEFL-iBT (Test of English as Foreign Language - Internet Based Test).

2015 e 2016. Ao chegarem, eles foram logo inscritos em cursos oferecidos pelo programa de extensão da universidade. De modo mais específico, a maioria deles cursou as versões 1, 2 e 3 da disciplina Escrita Acadêmica (*Academic Writing*) e o restante optou por outras disciplinas, tais como: Introdução à Pesquisa Contemporânea na UCSB (*Introduction to Today's Research at UCSB*) e Comunicação para Estudantes Internacionais (*Communication for International Students*). Em geral, os cursos tinham como objetivo básico aprimorar habilidades no inglês acadêmico e profissional, através de aulas e/ou palestras sobre vários temas ligados aos seus campos de conhecimento. Logo, a expectativa era a de que eles se apropriassem de ferramentas e estratégias adequadas a sua participação social, especialmente por meio da escrita, e com as quais pudessem gerenciar sofisticados processos de interação, tanto nas aulas como no futuro estágio profissional nas empresas parceiras do programa.

Contactamos, via anúncios públicos e mensagens de texto em redes sociais, vinte e seis (26) estudantes de vários ramos da Engenharia, das Ciências da Computação e das Ciências do Mar enviados à UCSB naquele período. Eles eram originários de várias instituições universitárias brasileiras sendo, em sua maioria, de universidades federais das regiões sul, sudeste e nordeste do Brasil. Como a participação nas entrevistas deveria ser totalmente voluntária, sob o risco de ferir os princípios éticos exigidos pela prática de produção científica com seres humanos, não insistíamos quando percebíamos que havia qualquer tipo de resistência por parte de algum dos estudantes. Por muitas vezes, nos perguntávamos se essa aparente resistência em aceitar o convite seria em função do tempo e do volume de atividades na UCSB ou de algum tipo de receio, por parte deles, em relação ao fato de serem bolsistas do CsF e quererem evitar qualquer declaração considerada comprometedora. Seja qual tenha sido o motivo, apenas sete (07) estudantes do sexo masculino e dois (02) do sexo feminino responderam aos contatos e participaram efetivamente da pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais foram conduzidas individualmente em locais de livre escolha

dos participantes e mediante apresentação, leitura e assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Entre os compromissos éticos assumidos no citado termo, estava o de preservar as suas identidades através do uso de nomes fictícios, conforme faremos mais adiante na apresentação e discussão dos dados. Todos os procedimentos da pesquisa foram revisados e autorizados pelo Conselho de Revisão Institucional (*Institutional Review Board* - IRB) da UCSB. Cada entrevista teve duração média de 30 a 40 minutos, observando-se o seguinte protocolo: inicialmente, apresentávamos ao estudante, individualmente, os objetivos e os procedimentos éticos pensados para a pesquisa através do TCLE; após sua leitura e assinatura no referido documento, redigido em português, pedíamos permissão para que as respostas fossem gravadas em áudio, a fim de executarmos um registro mais detalhado das informações; durante o tempo da entrevista, as perguntas eram feitas seguindo um roteiro prévio, mas quase sempre acrescidas de outras questões suscitadas pelas respostas dos estudantes. Aparentemente, nenhum dos estudantes pareceu estar em situação desconfortável para responder às questões, fazendo-o, ao contrário, de um modo bastante descontraído e bem-humorado. Ao final, além de agradecermos pela participação voluntária, solicitávamos que eles nos informassem algo a mais que julgassem relevante ao tópico da conversa, e que, por ventura, não tínhamos tratado nas perguntas já feitas.

De posse desse material, demos início ao processo de transcrição das gravações, transformando-as em arquivos de texto do Word. Após a impressão de todas as transcrições, empreendemos um minucioso ritual de leituras, cada vez mais apuradas, articulando fatos controversos e curiosos e tentando buscar explicações possíveis para eles ao longo dessas articulações. Nesse percurso, a redução da quantidade substantiva de informações que obtivemos em dados relevantes para o estudo deu-se, como já havíamos sinalizado, pela identificação da dinâmica histórica dos estágios de desenvolvimento da relação dos estudantes com a escrita e das alterações em seus constituintes centrais, associando-os às dimensões dessa relação, tal como foram

classificadas e descritas nos estudos de Barré-De Miniac (2006). Assim sendo, buscamos identificar, por meio das opiniões, atitudes, investimentos e verbalizações dos estudantes acerca da escrita, qual seria e como estaria configurado o estágio inicial de sua relação com esse objeto específico de conhecimento, observando ainda a relação entre o motivo e o objetivo que direcionaram os estudantes ao curso pré-acadêmico de escrita, os modos de apropriação dos letramentos acadêmicos, bem como os processos e sentidos envolvidos nessa apropriação.

A partir dessa identificação inicial, buscamos perceber as possíveis transformações pelas quais as opiniões, atitudes, investimentos e verbalizações dos estudantes acerca da escrita estariam passando, configurando-se, assim, em mudança de um estágio para outro. O quadro abaixo mostra a associação dos estudantes aos estágios e o percentual correspondente a essa associação.

	Zenon	Klaus	Sinval	Charles	Arnold	Gaia	Sasha	Adonias	Benjamin	%
Primeiro estágio	X	X	X	X	X	X	X	-	-	77,7
Segundo estágio	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100
Terceiro estágio	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100

Portanto, a identificação de cada estágio de desenvolvimento e de seus constituintes e características centrais, distribuídos pelo quantitativo de sujeitos entrevistados, serviu como ferramenta para compreendermos a transformação de um estágio em outro e para entendermos os significados ali presentes, conforme passaremos a relatar.

PRIMEIRO ESTÁGIO NA RELAÇÃO COM A ESCRITA DOS ESTUDANTES

Embora todos os estudantes tenham reconhecido a importância e a necessidade do curso pré-acadêmico de inglês antes de sua entrada definitiva nas demais atividades do programa CsF, incluindo o estágio, o foco na escrita acadêmica parece não ter sido, inicialmente, muito atrativo para eles. A associação entre as aulas de escrita acadêmica e o refinamento dos conhecimentos sobre a língua estrangeira não ocorreu de imediato, chegando essa associação, inclusive, a ser vista por boa parte dos estudantes (77,7%) como uma imposição e, por isso, motivo de chateação.

Eu acho que aprender sobre a escrita me serviu [...] apenas para expor algumas questões teóricas nos testes e provas, porque ... programação é basicamente o que eu faço o tempo todo ... e também porque eu uso muito a matemática ... mas, não muito a escrita. Sinceramente, eu não sei o porquê que eu tive de assistir aulas sobre escrita acadêmica. Eu acho que foi somente burocracia. [...] um tipo de pré-requisito deles aqui, de modo que eu não tive muita escolha. (Klaus).

Eu não vejo nenhuma relação com meu curso de Engenharia, especialmente para a disciplina que estou fazendo agora, porque eu não preciso escrever. O que eu preciso muito é ler e também preciso compreender bem o que o professor diz oralmente em inglês. (Zenon).

O estágio inicial no processo de relação com a escrita construído pelos estudantes foi caracterizado pela tensão conflitante entre a situação de aprendizagem sobre a escrita e os referentes que serviam de base, até aquele momento, para sua atuação tanto na universidade como no CsF. Seguindo alguns dos princípios do Pragmatismo norte-americano (JAMES, 1950; DEWEY, 1997), não é difícil compreender que se a escrita, que deles sempre foi exigida pela universidade, não

exerce uma influência expressiva em sua prática como estudantes, o conteúdo dessa atividade se torna esvaziado de sentido para eles. Assim, a dimensão que comporta as opiniões e atitudes a respeito da escrita exibe uma ausência de desejo e de intenção iniciais, denotando pouca disposição para investir nessa aprendizagem, já que, na prática, o seu uso lhes seria de pouca utilidade.

Ademais, inferimos que entre os estudantes havia uma concepção de escrita como uma prática alheia aos cursos de engenharia e computação, além de dicotomizada de sua atividade complementar: a leitura. Essa representação sugere ainda que, ao serem matriculados nas disciplinas sobre escrita acadêmica, o objetivo implícito (aprender sobre escrita acadêmica) não teria coincidido com o que seria um legítimo motivo para a grande maioria deles (aprender inglês), provocando pouca disposição para o desenvolvimento de uma atividade intelectual. De início, portanto, as tarefas de escrita simbolizaram mais uma ação compulsória do que um convite ao engajamento voluntário e consciente em sua apropriação.

Isso se explica porque tão importante quanto a experiência de estar em uma universidade de excelência seria a oportunidade de aprimorar o inglês, expectativa essa levantada nas próprias diretrizes do CsF para aqueles que não atingiram a pontuação exigida pelo TOEFL.

Meu foco sempre foi o inglês. Inglês era a prioridade porque, embora a gente esteja em uma universidade de alto nível aqui, as universidades brasileiras não ficam muito atrás. A gente também aprende matemática e computação lá ... e inglês ... não sei se aprendo tanto escrevendo, porque eu acho que aprendo muito mais conversando com meus colegas de classe, ou escutando o professor durante as aulas, do que simplesmente escrevendo. (Klaus).

Eu acho que esses cursos não têm muito a ver com o mercado de trabalho ou com a nossa profissão, ... acho que tem a ver com uma questão cultural americana. (Sinval).

A escrita, até então, concebida também como uma habilidade de baixa produtividade na aprendizagem de inglês e, principalmente, dos conteúdos de engenharia, não havia atingido o interesse dos estudantes ao ponto de eles estarem dispostos a realizar uma certa quantidade de investimentos (desprendimento de energia) em sua apropriação e produção. Isso denota, de certo modo, a cultura do pouco uso da escrita como um recurso para aprender determinado conteúdo; uso que seria muito produtivo em termos de aprendizagem segundo os autores da proposta “Escrita Através do Currículo” (*Writing Across the Curriculum - WAC*), nos E.U. e em outros países do mundo, consoante o que afirmam McLeod e Maimon (2000). Do mesmo modo, os estudantes demonstraram desconhecer a amplitude nos usos da escrita pela comunidade acadêmica e profissional dos engenheiros.

Para melhor entendermos a desconexão e a desmobilização apresentadas, buscamos entrar na lógica dos estudantes. Assim, tal desconexão se justificou pelo fato de que o objetivo de quem se inscreve em uma disciplina sobre escrita acadêmica é certamente aprender a escrever gêneros do discurso acadêmico e não aprender e aperfeiçoar o inglês, que era o seu principal elemento impulsionador, ou seja, o seu motivo/móbil. Logo, a atitude inicial foi desfavorável em relação às aulas de escrita devido à discrepância entre o objetivo e o motivo da aprendizagem para os estudantes, mantendo seus “esforços” ainda no plano da ação e não da atividade, tal como definida por Leontiev (1978).

Na mesma lógica, um curso de escrita acadêmica não seria tão útil para quem cotidianamente, ao invés desta, precisa mais da Matemática para suas atividades de engenheiro ou de programador, sendo, por este motivo, na interpretação de Sinval, algo específico da cultura acadêmica norte-americana. A fim de compreendermos mais a fundo essa afirmação, buscamos conhecer a percepção dos estudantes sobre os usos da escrita na universidade, e portanto dos letramentos acadêmicos, tanto no Brasil como nos E.U. Para eles, a diferença está na constância e na intensidade com que se escreve na

universidade americana e também no volume de publicações que os professores empreendem, os quais são comparativamente bem mais expressivos do que a intensidade e o número de textos produzidos por professores brasileiros de engenharia.

Eu escolhi fazer Introdução à Pesquisa Contemporânea na UCSB, na qual eu tinha de assistir algumas palestras e depois eu escrevia resumos sobre elas. [...]. Mas, eu não imaginava que eu fosse escrever tanto! ... embora eu soubesse que eu teria de me comunicar bastante. Eu pensava que seria mais conversação, e o professor fosse atacar os problemas de gramática, por exemplo, fazer conversações, escrita, apresentações e tudo mais. (Gaia).

Aqui, eu percebi que eles escrevem muitos artigos. Os professores escrevem uma quantidade 'louca' de artigos em um determinado período de tempo. Então, eles levam muito a sério o que eles fazem. No centro de engenharia da minha universidade no Brasil, por exemplo, os professores não escrevem tanto assim como eles aqui. Somente alguns deles escrevem bastante, mas eu percebi que a quantidade de artigos é muito maior aqui. Então, aqui, eu acho que eles valorizam mais a escrita. (Charles).

O espanto com que os estudantes se referem à frequência e ao volume dos textos escritos para as disciplinas e/ou que observaram ser produzidos pelos professores na UCSB é notório. Esse aspecto ilustra bem o choque cultural que resultou, como veremos mais adiante, em mudanças significativas de atitudes e de investimentos na aprendizagem da escrita, já que a cultura acadêmica local impactou suas práticas de letramento. Tal estranheza dos estudantes se justifica porque, em realidade, muitos professores e pesquisadores, especialmente inseridos nas ciências naturais e exatas, escrevem relativamente pouco e buscam superar seu crítico domínio da escrita apenas quando a necessidade de escrever representa para eles uma exigência inevitável. Esse fato parece

estar elucidado e bem ilustrado nas palavras de Gaia que, ao escolher a disciplina sobre pesquisa, ao invés de Escrita Acadêmica como os demais, não imaginava que fosse escrever tanto. Nesse sentido, o que se torna interessante, no recorte de sua narrativa, é a dicotomia feita pela estudante entre pesquisa e escrita, como se a comunicação sobre os resultados da primeira não se desse, quase que exclusivamente, através dos mecanismos e habilidades da última.

Consequentemente, não podemos atribuir esse fato a uma deficiência intelectual por parte dos referidos sujeitos, pois suas dificuldades e desafios acerca da escrita exibem o resultado de uma prática que tem sido cada vez mais recorrente na universidade brasileira e que fica muito bem ilustrada nas suas afirmações. O choque cultural atesta, sem dúvidas, a força do imaginário construído no interior das ditas “ciências duras” (*hard sciences*) de que a escrita lhe parece um “estranho no ninho”. Não podemos, de igual modo, desconsiderar que tais fatos sejam constituintes de uma cultura disciplinar (HYLAND, 2011), isto é, refiram-se aos modos pelos quais as pessoas se organizam, se relacionam e se diferenciam dentro dessas áreas de conhecimento. Logo, em sendo uma cultura disciplinar, os reduzidos investimentos na produção escrita são atitudes que passam a ser perfeitamente compreensíveis, ainda que sejam discutíveis e preocupantes por várias razões.

A maior dessas razões tem a ver com o fato de que as habilidades de escrita são extremamente necessárias aos estudantes de engenharia (e de quaisquer outras áreas) que desejam ampliar o alcance de seus empreendimentos tanto científicos como profissionais. Uma boa escrita é fundamental ao pleito por financiamentos, à divulgação de resultados de pesquisa e à comunicação com clientes e outros profissionais, seja da mesma área ou de fora dela. Contudo, a realidade é que, no Brasil, pouca atenção à escrita tem sido dada fora das humanidades e, com isso, temos formado profissionais que tendem a apresentar significativas fragilidades referentes aos usos dos letramentos. Assim sendo, mesmo evitando todo e qualquer tipo de determinismo, talvez estejamos diante de um ciclo vicioso no

qual, por exemplo, os estudantes de engenharia “não logram êxito ao escrever” porque seus professores não ensinam e estes não ensinam porque também não aprenderam quando foram estudantes.

Em decorrência, a experiência com a escrita que eles vieram construindo ao longo de sua formação escolar, e que se prolongou com a entrada na universidade, foi determinante para que encontrassem, de imediato, pouco sentido em se engajar nas disciplinas sobre a escrita acadêmica. Do mesmo modo, encontraram pouco prazer na ideia de investir esforços para sua apropriação, isto é, para desenvolver uma atividade intelectual. Isso demonstra, portanto, que, como qualquer outra situação de aprendizagem, a experiência desses estudantes com a escrita também possui a sua história prévia e somente a partir dela é que podemos entender a lógica de certas afirmações, decisões, atitudes e representações.

Ao falarem um pouco sobre essa experiência, eles dizem:

Não ensinam a escrever na universidade no Brasil. Nós já temos que saber sobre isso, então, tudo o que eu sei sobre escrita eu aprendi no ensino médio. [...]. Nós tínhamos uma aula separada só para aprender a escrever [...]. Na universidade, o que mais nós escrevíamos era relatórios; a gente só descrevia o que tinha feito no laboratório, e não podia ser em primeira pessoa. (Charles).

Pra ser honesto, eu nunca fui fã de escrita! Especialmente quando eu era mais jovem, isso sempre foi muito obrigatório pra mim, e eu fazia porque eu tinha que fazer. Até mesmo hoje, eu não tomo nota de nada. Eu não gosto. (Klaus).

A gente dificilmente tem contato com a escrita; quando a gente alcança o caderno de um aluno aberto, é só calculo o que a gente vê, o tempo todo. Eu estava até falando com um colega meu que há muito tempo que eu não escrevo nada em Português, pelo menos nada acadêmico, em Português padrão. (Arnold).

A opinião e a atitude dos estudantes em relação a escrita, nesse primeiro estágio, têm origem no modo de funcionamento da universidade, a qual parece manter os mesmos equívocos da escola de educação básica. De acordo com Charlot (2013, p. 139), tanto Bernstein como Bourdieu afirmaram que a escola tem exigido dos estudantes, de modo implícito (dissimulado), uma certa forma de relação com a cultura e com a linguagem, servindo-se dela para traçar diagnósticos e fazer avaliações da aprendizagem sem, no entanto, ter provido o ensino dessa relação. Desse modo, afirma o autor, se a escola parece esperar que o estudante seja naturalmente inteligente e talentoso para ter o domínio de tal relação sem um cativante trabalho de mediação, então podemos concluir que “quem já construiu essa relação na sua família pode conseguir êxito escolar e quem não o fez fracassa”. Na mesma perspectiva de Charlot, ainda que rechacemos qualquer tipo de determinismo, podemos concluir que quem não teve a oportunidade de desenvolver essa aprendizagem durante a educação básica, em especial no ensino médio, tende a apresentar uma frágil relação com a escrita na universidade, tal como a que estamos constatando aqui.

No entanto, por maiores que sejam os desafios, os estudantes, na condição de sujeitos, sempre irão resistir e atuar para sobreviver nesse novo contexto, composto de outras práticas e exigências. Em adendo, para sobreviver no novo contexto, eles se utilizam dos conhecimentos que já construíram e a estes agregam outras informações, como, no exemplo de Charles, a de que a escrita dos relatórios em linguagem formal exige configurações verbais que não podem estar em primeira pessoa, o que nos leva a inferir que parece ser uma cultura disciplinar de sua área. Com base nisso, argumentamos que a inserção desses sujeitos nesse novo contexto de uso da linguagem escrita ainda necessita de uma prática de ensino que lhes favoreça a transformação dos conhecimentos e informações que já possuem em saberes da (e para a) escrita. Dito de outro modo, a universidade parece ainda estar em débito com os estudantes quanto ao uso da escrita como uma legítima experiência de aprendizagem e de

participação social, seja por sua apropriação dos conteúdos através do currículo ou por sua inserção no grande diálogo dentro de uma determinada área de conhecimento.

Como vimos em um dos relatos acima, mesmo quando os estudantes, ainda no ensino médio, participam de aulas voltadas para a aprendizagem da escrita, conforme narrado por Charles, elas são separadas dos demais conteúdos do currículo. Desta maneira, o ensino da escrita, ao invés de ajudar os estudantes a enfrentar com ela os desafios em sua formação, parece abrir um foço que a separa das diversas áreas disciplinares, privando-os de compreender sobre as variações dessa atividade em cada uma dessas áreas, bem como sobre seus significados e, principalmente, seus usos. Com isso, o sistema escolar pode, sem dúvida, estar dificultando a apropriação dos letramentos, uma vez que, para Vygotsky (1978), a apropriação de um saber se traduz no processo de construção desse saber a partir de fontes sociais e culturais, e de sua integração em esquemas pré-existentes.

Coincidentemente aos argumentos de Barré-De Miniac (2006) e de Charlot (2013) sobre a competência escritural e o ensino escolar, respectivamente, Street (2010) afirma que o apoio que os professores devem oferecer aos seus alunos, quanto às exigências da escrita acadêmica, é de suma importância, pois muitos aspectos que nem sempre são explicitados no processo de ensino figuram como elementos de cobrança no momento da avaliação. São elementos envolvidos na produção de textos escritos que permanecem ocultos em função de como os alunos são orientados sobre essa produção. Nesse sentido, os relatos dos estudantes confirmam que a universidade ainda faz uso dessa prática quando espera que eles já saibam sobre os modos de comunicar no espaço acadêmico, sem, no entanto, prover-lhes um ensino compatível com a aprendizagem das ferramentas necessárias para tal comunicação e a conseguinte participação social de que trata Bazerman (2013).

SEGUNDO ESTÁGIO NA RELAÇÃO COM A ESCRITA DOS ESTUDANTES

Se o primeiro estágio na relação dos estudantes com a escrita, no âmbito de sua experiência na UCSB, foi marcado por um conflito de propósitos mais imediatos e uma desconexão destes com o engajamento desejante dos sujeitos, a relação evoluiu para um segundo estágio, cuja marca foi uma adaptação gradativa àquela situação de aprendizagem. Mesmo aqueles estudantes que não apresentaram uma resistência inicial tão acentuada como a de Klaus, por exemplo, sentiram-se surpresos pelas tarefas que lhes foram propostas nas disciplinas, especialmente devido ao envolvimento com a escrita. Essas tarefas exigiram muito esforço por parte de todos os estudantes (100%) e, com ele, um alto grau de investimento na aprendizagem da produção textual. Isto se explica porque, embora tendo algum domínio sobre o saber-escrever, tal domínio parecia estar guiado pela compreensão de escrita como uma ação que exige basicamente conhecimentos de gramática e ortografia, fazendo com que os estudantes encontrassem muitas dificuldades em relação às questões retóricas, ou seja, quanto ao uso e à disposição estratégicos de informações mediante a previsão de sua audiência e em função da situação comunicativa.

Essas dificuldades lhes chamaram a atenção para aspectos que, além de curiosos, pareceram, ao mesmo tempo, dignos de um certo desprendimento de energia, no sentido de investimento intelectual, haja vista a importância que tais aspectos passaram a ter para alguns dos objetivos dos estudantes dentro do programa. Por esta razão, vale a pena ressaltar que a referência que fazemos ao fluxo de um estágio a outro como um processo de adaptação gradativa não implica simplesmente uma submissão ou ajustamento involuntário dos atores a um novo contexto ou ao seu estilo padronizado de escrita, mas representa, como afirma Piaget (1953), a essência do funcionamento intelectual dos sujeitos, que se faz tão presente quanto a própria constituição do funcionamento biológico em todas

as espécies. Nesse sentido, podemos afirmar que não se trata de um mero condicionamento ao ambiente, haja vista a presença do desejo como uma força impulsionadora e como motivo para a entrada dos sujeitos na atividade (LEONTIEV, 1978).

Pelas evidências encontradas nas narrativas, a referida adaptação representou o desencadeamento de uma atividade intelectual que começava a ser posta em prática em função do sentido da aprendizagem sobre a escrita. Assim sendo, por terem de cumprir as exigências pré-estabelecidas pelo programa, os estudantes decidiram “baixar a guarda” e apostar, de algum modo, no melhor que aquela situação poderia lhes trazer em termos de experiência ou de aprendizagem sobre o inglês através da escrita.

Eu não tinha expectativa em relação àquelas disciplinas. Honestamente, eu fiquei muito aborrecido quando eu tive que substituir, logo no início, minhas matérias de ciência da computação por disciplinas de escrita. Eu fiquei irritado de verdade, mas depois eu falei comigo mesmo: - Dane-se! Vou fazer essas disciplinas e vou me dedicar ao máximo. Hoje, eu não sei se eu faria essas disciplinas de livre e espontânea vontade, mas não me arrependo de ter feito e de ter me dedicado. (Klaus).

A disciplina que eu estou fazendo agora é ... mais geral do que Escrita Acadêmica, mas como ela foca em habilidades de comunicação, nós temos que escrever bastante. Então, eu tô aprendendo como se estrutura um texto em inglês ... E aí, uma vez que eu não aprendi isso na minha universidade no Brasil, tem sido interessante pra mim. (Sasha).

Como podemos constatar, a aposta em uma espécie de resistência pacífica provocou alterações significativas na atitude dos estudantes acerca das disciplinas cursadas, pois a sinceridade de Klaus e a percepção de Sasha sobre o que lhes despertou o interesse são elementos que ilustram, claramente, o processo de adaptação

nesta segunda fase de construção de sua relação com a escrita no programa CsF.

Nesse percurso, dois aspectos impulsionaram o interesse dos estudantes. Um deles foi, sem dúvidas, a atuação do professor de Escrita Acadêmica (*Academic Writing*), que não apenas construiu uma relação de amizade e confiança com eles, mas também lhes apresentou algumas especificidades da atividade da escrita, conforme veremos mais adiante. O segundo foi o desejo pela aprendizagem do inglês que, paulatinamente, cedeu espaço ao interesse pelas competências e habilidades de escrita nessa língua. Assim, aprender inglês por meio da escrita consagrou a relação de simultaneidade que faltava entre o motivo (sentido) e o objetivo (eficácia) daquela atividade. Portanto, a partir dessa perspectiva da “relação com”, na qual se inserem Charlot (2013) e Barrá-De Miniac (2006), podemos afirmar que tais elementos serviram não apenas de causa ou motivo para o engajamento na tarefa de aprender sobre a escrita como também auxiliaram na produção dos sentidos que foram conferidos a esse engajamento pelos estudantes entrevistados.

O professor, como um desses móbeis (causa ou motivo), além de grande incentivador da aprendizagem ao longo do curso, mostrou-se disponível o tempo inteiro, inclusive depois que a disciplina tinha sido concluída.

O professor mostrou textos que, até então, eram desconhecidos para mim. Um memorando, por exemplo, eu nunca tinha visto um e nem sabia como fazer. A mesma coisa foi o e-mail em inglês. Eu tinha que escrever um e-mail todos os dias, quase todo dia, toda semana, e a estrutura deles para o e-mail aqui é muito interessante, muito boa. Isso foi muito proveitoso pra mim. (Adonias).

Em todas as aulas aqui, todo mundo precisa escrever bastante. Por exemplo, numa delas, tem a participação de alguns empresários americanos; eles são pessoas bem

importantes e a gente tem que mandar perguntas para eles por e-mail. Então, o professor ensinou como escolher as palavras certas, como fazer as perguntas de maneira correta, como organizar as ideias no corpo do e-mail, quer dizer, inglês correto. Então, ele ensinou como fazer a estrutura apropriada de um e-mail pra essa situação, e isso, antes, eu não sabia. (Charles).

Eu sempre tinha um feedback do professor, sabe? Por exemplo, sempre que eu tinha de fazer qualquer coisa por escrito e mandava pra ele pelo e-mail, ele respondia mostrando o que estava errado, e como deixar melhor. Então, foi muito legal ter o feedback do professor. E mais: sempre que tinha algo certo, ele também dizia que tava ok, entende? ... foi muito legal. (Benjamin).

Incentivo e disponibilidade foram características reconhecidas e presentes nesse processo de ensino da escrita, ocasionando inclusive uma mudança de sentido para os estudantes em sua relação com o professor. Refletir sobre o teor dessa relação se justifica na medida em que a entrada em uma situação de aprendizagem pode não apenas remover todo e qualquer sentido atribuído ao objeto dessa aprendizagem como também alterar o seu sentido ou, simplesmente, produzir novo sentido para ele. A relevância dessas características está no fato de que para a

complexidade do escrever corresponde a necessidade de facilitação do processo textual, em que o professor é o mediador, o escrevente mais experiente e capaz de se mobilizar para acompanhar os alunos no seu processo de aprendizagem da escrita e de activar e criar recursos, materiais, a inserir em dispositivos organizados para o ensino da macrocompetência que é a escrita (CARDOSO, 2009, p. 78).

Portanto, o que pudemos constatar é que o professor foi bem-sucedido tanto na tarefa de inserir os estudantes no processo de compreensão das situações comunicativas em que, certamente, atuarão ao longo de suas vidas como no provimento de uma base relacional para o domínio dessa atuação letrada.

Ao fazê-lo, através do ensino de memorandos e *e-mails* por exemplo, o professor os apresentou a ações comunicativas tipificadas e à organização estratégica de ideias por meio delas (BAZERMAN, 2013). O êxito do professor também ficou demonstrado através de sua postura crítica como leitor, ao mesmo tempo em que era elogioso mediante os acertos na escrita dos estudantes. Ele promoveu processos de reflexão a partir de uma legítima prática de escrita, com ênfase na produção de gêneros que já eram conhecidos pelos estudantes e que possivelmente eles utilizarão como futuros profissionais. Um exemplo claro foi o uso do gênero *e-mail*, que é, certamente, ao contrário do memorando, uma prática de escrita recorrente entre os jovens e que, como todos os gêneros, obedece a um conjunto de exigências formais e comunicativas.

Os relatos de Adonias, Charles e Benjamin ilustram a ocasião pedagógica oferecida pelo professor, na qual eles puderem avaliar as implicações decorrentes da necessidade de transformações retóricas na escrita do *e-mail*, especialmente quando essa prática exigir deles certos deslocamentos devido às relações interpessoais entre os envolvidos na comunicação. Nesse processo de avaliação retórica dos gêneros utilizados, os estudantes foram incentivados a perceber a especificidade da atividade de escrita, a qual incide, “através da antecipação retórica de nossa audiência e do efeito de nossas palavras”, no avanço da consciência para além da experiência imediata nas relações sociais e de uso da linguagem verbal (BAZERMAN, 2007, p. 117). Com efeito, os estudantes puderam compreender melhor sobre os valores que separam o campo disciplinar do campo profissional, considerando ainda as características e a importância da escrita de alguns gêneros circundantes e fronteiros entre esses dois espaços de atuação (KOHLEN, 2012).

Nesse sentido, promover o confronto com tais especificidades e desenvolver uma compreensão sobre o funcionamento dos letramentos sociais foram ações fulcrais para o desencadeamento do processo de adaptação que caracterizou o segundo estágio da relação dos estudantes com a escrita no CsF. Isso se justifica, como já afirmamos, na medida em que uma (re) aproximação gradativa, agora por meio da escrita, estabeleceu-se entre o motivo e o objetivo da aprendizagem de inglês e, portanto, gerou o impulso que faltava para o engajamento deles em uma legítima atividade intelectual.

O professor fazia a gente escrever bastante, especialmente sobre nossas experiências. Então, minha preocupação era fazer ele me entender. Por exemplo, uma tarefa era escrever sobre o que eu mais gostava de fazer, e aí eu tinha que explicar isso usando apenas 600 palavras. Mas, não era somente explicar, eu tinha que relacionar isso com a minha infância, dizer se tinha a ver, etc. Então, o texto tinha que estar claro, correto e ter bastante conteúdo. Mas, sem um bom desenvolvimento na escrita, 600 palavras se tornam muita coisa pra dar conta. Daí, eu olhava pro papel e via que ainda faltavam 500 palavras, e achava que não tinha mais nada pra dizer, mas eu tinha que achar um jeito de fazer isso, talvez mudando a ordem das coisas. Enfim, ... eu trabalhei duro fazendo isso! Mas, o professor me ajudou muito porque os textos voltavam com observações em vermelho sobre os mínimos detalhes. (Charles).

Eu assisti a algumas palestras e tinha que escrever resumos sobre a apresentação. A minha professora era muito exigente com os aspectos gramaticais. Mas, eu gostei muito porque eu tive a oportunidade de aprender com a correção dela sobre alguns erros que eu ainda cometia em inglês. (Arnold).

Devido a determinantes sócio-históricos, a representação de escrita dos estudantes ainda fazia referência à estreita visão de um conjunto de itens formais a serem seguidos, entre os quais figuravam

principalmente as regras gramaticais. Porém, os estudantes perceberam que o que escrevemos carrega consigo mais do que letras e regras da gramática; através da escrita, nós também veiculamos valores, ideias e imagens e, por isso, enunciamos o mundo ao nosso redor (BAZERMAN, 2013). Assim, os relatos sobre suas práticas de escrita revelaram igualmente a dimensão em que estão presentes os indícios de sua atividade metacognitiva acerca das dificuldades encontradas e dos procedimentos adotados para o cumprimento das tarefas, ou seja, a verbalização das práticas de escrita (BARRÉ-DE MINAC, 2006). Nesse processo, o desejo de aprender inglês é reafirmado como o outro móbil a impulsionar o engajamento dos estudantes na aprendizagem do saber-escrever, a partir da mediação do professor.

Assim sendo, o incentivo e a disponibilidade do professor foram relevantes a tal ponto que, juntamente com o desejo de aprender inglês, conseguiram minimizar até mesmo os tradicionais e nocivos efeitos da correção de erros para os estudantes, representados pela tinta vermelha das canetas e, mais recentemente, pelos recursos digitais de correção textual. Essa prática avaliativa, tão temida na vida estudantil, seja em que nível for, foi reconfigurada como um diálogo com o professor; diálogo este reconhecido a partir de um *feedback* respeitoso, crítico e atento. Uma vez que o ato de escrita não é uma ação meramente impulsiva, apesar do aspecto afetivo nele envolvido, os estudantes passaram não apenas a se perceberem como sujeitos de escrita como também a avaliarem os próprios avanços em seus letramentos (STREET, 2010). Em outros termos, eles passaram a desenvolver uma relação mais epistêmica com a escrita (CHARLOT, 2013), podendo agora realizar, com mais clareza, verbalizações à propósito dessa atividade (BARRÉ-DE MINAC, 2006), remetendo-se aos procedimentos e às ações por ele realizados.

Na sequência, portanto, adentraremos a explicação e a exemplificação dos processos que viabilizaram a tomada de consciência dos estudantes sobre os modos de interagir pela escrita, tanto no espaço acadêmico como profissional.

TERCEIRO ESTÁGIO NA RELAÇÃO COM A ESCRITA DOS ESTUDANTES

O terceiro estágio no desenvolvimento da relação dos estudantes com a escrita foi marcado, em sua totalidade (100%), por dois relevantes atos de pensamento, ambos ligados à aprendizagem: a distanciação e a objetivação. Estes se configuram como processos epistêmicos na medida em que envolvem os sentidos que os sujeitos atribuem ao ato de “aprender” a partir de uma tomada de consciência sobre a sua ação nessa aprendizagem, ou seja, a partir de quando os indivíduos se percebem aprendendo e se satisfazendo com isso. De acordo com Charlot (2013, p. 149), esses processos “são indissociáveis e ocorrem em um só processo: [quando] o Eu constitui-se em um Eu epistêmico, distinto do Eu empírico, no processo pelo qual ele coloca o mundo como objeto de pensamento”. Assim, ao associarmos essa formulação teórica ao que sucedeu com os estudantes, podemos argumentar em favor de uma transformação qualitativa como sendo o terceiro e o mais avançado estágio em sua relação com a escrita, haja vista as ações de escrita terem sido exercidas reflexivamente, transformando o saber-escrever em um objeto inscrito no mundo.

De modo mais específico, todos os estudantes entrevistados constituíram-se em um “Eu epistêmico” ao tomarem posições mais intelectualizadas do que emotivas em relação à escrita, favorecendo uma compreensão e uma definição mais amplas dessa atividade a partir da sistematização de ideias que complementou os processos de distanciação e objetivação. Nessa conjuntura, o foco estaria mais concentrado no nível de satisfação dos estudantes ao realizarem as tarefas de escrita no CsF, visto que o aumento desse nível está vinculado diretamente à percepção acerca da transformação de si como consequência direta da aprendizagem. O destaque nesse aspecto, portanto, vai especialmente para a narrativa de Klaus, pois este foi o estudante que inicialmente apresentou a maior oposição acerca do curso de escrita acadêmica antes do início do período letivo.

Eu percebi que mudei muito a minha maneira de escrever ao entrar na universidade. A escrita acadêmica tem um estilo que é de ir direto ao ponto; é objetiva, organizada e ... precisa! É, ... precisa, esse é o ponto! [...]. Apesar da minha chateação no início, tem um detalhe que me agrada: depois de ter escrito, sei lá, umas 7 ou 8 redações, percebo que hoje eu consigo fazer uma redação muito mais rápido e mais naturalmente do que antes. Isso é o que me agrada! Não é o fato de escrever a redação em si, mas ver minha fluência na escrita. (Klaus).

A aprendizagem da escrita é uma habilidade importante para o desenvolvimento da profissão. O mais importante pra mim foi, por exemplo, que deu pra ver nitidamente como melhorou a escrita. Mais o inglês mesmo: erros gramaticais, coisas que eu nem sabia que existia ... paralelismo de ideias, como botar isso no papel do jeito que o americano faz. (Adonias).

Ao se perceberem aprendendo inglês por meio da escrita, e posteriormente aprendendo a própria ação de escrever em inglês, os estudantes chegaram ao ponto de intersecção entre o motivo e o objetivo da atividade desenvolvida. Nessa intersecção residem, ao mesmo tempo, o sentido e a eficácia da atividade, visto que é onde meta e desejo se permitem ser atingidos. O objeto de aprendizagem se torna um saber e este passa a ser aplicado em situações práticas para as quais o seu uso se traduz em um empoderamento dos sujeitos, isto é, eles se sentem em condições reais de agir com confiança (CHARLOT, 2013). Assim, os estudantes perceberam não apenas seus objetivos sendo alcançados (e até ampliados) como também experienciaram o prazer de fazer uso da escrita, a qual se tornou objeto de desejo e de aprendizagem tanto quanto o inglês tinha sido anteriormente. Além disso, perceberam na escrita uma prática social situada, com estilos diferentes em cada situação de comunicação e que essa comunicação segue aspectos culturais que estão presentes na língua.

A essa altura, a reflexão sobre a escrita já lhes permitia perceber que essa atividade tanto promove como também reivindica conhecimentos sobre a língua, seja esta vista como um objeto de estudo ou um instrumento de uso. Como veremos a seguir, os avanços no conhecimento de inglês contribuíram também para o conhecimento de português (língua materna) e geraram a possibilidade de transferência de saberes construídos na situação atual para ocorrências futuras.

O objetivo foi melhorar o meu inglês e acabou até melhorando um pouco do Português também, entendeu? Não sei se o modelo de redação no Brasil segue o mesmo modelo do padrão americano, mas, aqui, o padrão pra fazer um texto, tipo: um essay, é totalmente lógico, entende? Então, a partir de agora, se eu for escrever alguma redação no Brasil, por exemplo, provavelmente eu vou querer usar o modelo deles, que é o de tá fazendo uma conexão do primeiro parágrafo com o segundo, e... na conclusão, retomar a tese, entendeu? Então, isso, pra mim, foi importante e eu acho que ajudou bastante aqui e provavelmente vai me ajudar no Brasil também. (Benjamin).

O aspecto organizacional dos textos foi compreendido pelos estudantes como uma articulação tipificada de ideias, ao mesmo tempo contínua e cíclica, necessária ao plano de composição de cada escritor. A essa articulação tipificada podemos associar a ideia de movimentos retóricos de Swales (2004), cuja apropriação pelos estudantes também pareceu ensejar, de modo inequívoco, a sistematização de vários outros elementos retóricos, entre eles: escolhas linguísticas, previsão de audiência, alcances e finalidades de seu texto. Essa compreensão se justifica provavelmente porque a percepção sobre o papel desses elementos compreendeu a auto-observação deles como escritores, já que, segundo Bazerman (2007, p. 48), o modo “como percebemos e definimos nossa situação retórica fornece o ponto de partida para a nossa ação retórica, para o enquadramento de nossas metas, para nossa construção de um texto, para nossa escrita”. Nesta

perspectiva, destacamos três dos maiores aspectos que perpassaram e ajudaram a concretizar a mudança de percepção dos alunos sobre a escrita: o desenvolvimento de seus letramentos, a consciência sobre o “como escrever” e a auto-identificação na escrita.

Como vimos nas declarações de Benjamin, a aprendizagem da escrita acadêmica representou a descoberta de coisas que até então eram desconhecidas para ele, à exemplo do modo de organizar estrategicamente as ideias em um texto. Como sugerido por Gee (2004), os letramentos não se referem unicamente a formas de pensar, mas também a modos de sentir e de construir valores em relação a si mesmo; assim, ao buscar seus referentes anteriores de escrita, o estudante não conseguiu resgatar, do contexto de sua universidade no Brasil, sentimentos e valores que servissem de base para a comparação com o novo saber. Por esse motivo, é compreensível que ele atribua aos elementos retóricos aprendidos um caráter de novidade e uma cultura tipicamente americana de produzir textos.

Afirmações como as que se seguem, além de apresentarem compreensões e atitudes desenvolvidas acerca da escrita, também ajudam a exemplificar, com clareza, a transformação qualitativa pela qual os estudantes passaram ao terceiro estágio de sua relação com a escrita ao longo do CsF.

Gostei muito da nossa última atividade no curso. Foi sobre como ... preparar uma apresentação em 'Power Point' ... como colocar as coisas escritas numa apresentação usando slides. Achei muito interessante porque eu nunca tinha visto antes, e nós tivemos que fazer uma apresentação no final do curso; foi bem diferente. Ninguém nunca me ensinou como fazer um 'power point'.... O professor ensinou ... como usar o paralelismo, não usar frases grandes, usar apenas tópicos. Eu achei bem prático, tanto pra um aluno como pra uma pessoa que quer entrar no mercado de trabalho, porque saber fazer uma apresentação é muito importante. Saber

como organizar as ideias, de forma clara, e passar mais confiança quando estiver falando. Então, saber organizar as ideias é muito importante. (Zenon).

O professor deu um exemplo de apresentação.... Ai, ele mostrou: a introdução, três parágrafos e a conclusão. O primeiro slide era a introdução que ele ia falar; os outros três slides era falando de cada tópico que era o que ele ia falar, descrevendo os passos, e o último era a conclusão, retomando a tese e fazendo o fechamento. Ele deu esse exemplo do slide que ele tinha feito e do texto que ele também tinha produzido, então foi bem tranquila essa parte pra nós. Foi bem interessante!. (Benjamin).

A inserção desses estudantes em práticas e eventos de letramento acadêmico (LEA; STREET, 2006), à exemplo da apresentação de trabalhos enfatizada por Zenon e Benjamin, fortaleceu a relação deles com a escrita na medida em que produziu sentido, ou seja, objetivo e motivo para a aprendizagem dessa atividade permaneceram coincidentes. Assim, a transformação qualitativa sobre a qual nos referimos está diretamente ligada ao sentido do saber apreendido por eles e, por conseguinte, a sua verbalização, já que o substantivo “saber” remete ao produto de um tipo específico de aprendizagem que existe somente pela linguagem e na linguagem (CHARLOT, 2013). Nesta mesma perspectiva, os estudos feitos por Leontiev (1978), Vygotsky (1978) e Luria (1979) podem nos ajudar a explicar essa transformação qualitativa, uma vez que, assim como esses investigadores encontraram mudanças na organização do pensamento das pessoas confrontadas com a revolução russa, por causa das mudanças na sua situação sociohistórica e cultural, também percebemos mudanças significativas em relação ao pensamento dos alunos após seu ingresso nas atividades do programa CsF.

À título de exemplo, os bolsistas estranharam o fato de, ao chegarem nos E.U., serem orientados a se matricular em aulas de escrita acadêmica. Não sendo essa sua realidade nos cursos de engenharia

no Brasil, além das alterações demonstradas nas dimensões do investimento e da atitude em relação à produção textual, eles também apresentaram indícios de alterações quanto ao seu próprio modo de praticar a escrita e a sua verbalização sobre essa prática (BARRÉ-DE MINIAC, 2006). Por isso, a tomada de consciência sobre o saber-escrever e seus usos sociais representou o segundo aspecto relevante que queremos destacar nesta reflexão.

Ao usarem os adjetivos lógica, objetiva e precisa, Benjamin e Klaus verbalizaram um saber sobre a escrita no campo da Engenharia e, a partir disso, puseram em relação fatos, ideias, valores, vozes, posições e intenções que ligam o “antes” e o “depois” dessa aprendizagem. Além disso, demonstraram um espraiamento na ideia de escrita, a qual era anteriormente associada ao uso restrito de um conjunto de regras gramaticais que, sendo contrariadas, poderiam negar-lhes a condição de bom escritor. Agora, o foco nas regras gramaticais passou a dividir espaço com estratégias de uso da língua escrita, as quais são mobilizadas em função da clareza na comunicação, sendo esta, para eles, a finalidade máxima da boa produção textual. Na mesma perspectiva de Benjamin e Klaus, outros entrevistados também conceituaram a escrita como uma atividade lógica, sendo que a tônica dessa lógica reside principalmente na clareza da mensagem, obtida através da diligente organização das ideias no texto escrito, ou seja, da questão retórica que antes desconheciam.

Eu lembro da primeira tarefa que a professora passou ... eu passei um tempão para tentar achar as palavras certas, e começar a frase ... daí, depois que foram se passando várias atividades, eu percebo que consigo escrever mais rápido, estruturar melhor a ideia. Então, escrever bem é você saber estruturar o seu texto, tendo uma introdução boa, um meio, um final, que tudo vá certinho ali dentro e ... não precisa ser uma coisa, tipo com palavras difíceis, nem um vocabulário difícil, você só tem que saber dar a informação que você quer, de uma maneira simples, que qualquer pessoa possa entender. (Gaia).

Em engenharia, é muito objetivo: usa-se frases mais curtas, objetividade, clareza. Eu gosto muito de filosofia, então ao ler um texto de filosofia, por exemplo, vou ver um monte de metáforas, e outras coisas assim que não se usa na engenharia. [...]. Eu costumava usar muito o artigo definido, o tempo todo, e a professora disse que aqui não se usa tanto. Eu também tinha a mania de repetir palavras. Minha mãe fez História e ela sempre dizia: - “Não repita, pelo menos, num mesmo parágrafo, não repita!” Acho que incorporei isso na minha forma de escrever, mas, aqui, aprendi que você pode repetir, mesmo que seja perto, se a palavra é uma palavra chave para completar a ideia, você pode repetir. O importante é a clareza. (Arnold).

A questão da identidade também está fortemente vinculada à consciência dos estudantes sobre o saber-escrever. A partir do engajamento nas tarefas, eles compreenderam que a prática constante de escrita pode ser um dos melhores caminhos para aperfeiçoar o aprender a escrever e para se apropriar de outras coisas por meio dessa prática. Portanto, o terceiro e último aspecto a ser destacado é o desenvolvimento de uma consciência identitária dos estudantes com a escrita.

Nesse processo, está evidente a sua compreensão de que, mesmo que a linguagem seja dinâmica e produza significados dentro das mais variadas circunstâncias e locais sociais, a língua escrita tende a ser mais estandardizada quando produzida estrategicamente para fins acadêmicos (BAZERMAN, 2007), isto é, mais estandardizada em sua retórica no âmbito da universidade. Em acréscimo, eles demonstraram a consciência de que as marcas situacionais dessa prática de escrita também se diferenciam entre as várias culturas disciplinares. Na condição de escritores no campo da Engenharia, eles verbalizaram sobre o modo como podem “obter apoio, expressar colegialidade, resolver dificuldades e negociar discordâncias através de padrões de escolhas retóricas”, diferentemente daqueles mobilizados, por exemplo, pelos filósofos e historiadores. Objetividade e

clareza, portanto, representam, para eles, as marcas desses padrões de escolha, assim como as “opções retóricas disponíveis em seu campo de saber para atrair os leitores a partir de dentro das fronteiras de suas disciplinas” (HYLAND, 2011, p. 195).

Esses padrões de escolha retórica, no entanto, não se circunscrevem apenas aos limites acadêmicos de sua área. Eles também são relevantes quando ultrapassam tais limites e adentram o campo onde prepondera a comunicação técnica, ou seja, a escrita voltada ao campo profissional. Nesse campo, objetividade e, principalmente, clareza na linguagem podem funcionar como aspectos diferenciadores, por exemplo, entre um profissional mais confiável e um profissional menos confiável.

Quem escreve melhor é ... uma pessoa mais convincente e confiável. [...] Se eu escrevo melhor, é ... provavelmente terei mais chances na vida ... Por exemplo, quando você faz um relatório técnico pra um cliente, ou pra uma pessoa que não é da sua área, você tem que ter uma escrita mais elaborada para que essa pessoa, que não tem conhecimento da área, consiga compreender, entendeu? [...] E esse termo elaborado não quer dizer uma escrita difícil, mas ... como é que eu falo?... é mais... mais fácil de entender, é isso!. (Benjamin).

As afirmações de Benjamin sugerem uma representação de escrita como sendo o cartão de visita pelo qual alguém divulga a sua imagem profissional, ao passo que atrela a ela a qualidade de seus serviços. Ao utilizar o relatório técnico como exemplo de escrita, o estudante advoga, a partir de seu ponto de vista como escritor, que o autor desse texto deve demonstrar mais do que uma consciência profissional acerca do gênero empregado; ele deve, retornando às palavras de Bazerman (2007), realizar uma adequada antecipação retórica de sua audiência a fim de não comprometer, entre outros aspectos, a compreensão e a resposta de seu interlocutor. Assim, ainda que esses estudantes das ciências naturais e da engenharia não tenham desenvolvido uma extraordinária performance em sua

escrita, todos obtiveram um significativo avanço ao perceberem que desenvolver a habilidade de escrever se faz necessário para crescer tanto em participação dentro de suas áreas de conhecimento como no concorrente mercado de trabalho.

Com base no que discutimos até aqui, a experiência e o saber construídos por esses estudantes apontam para nós, professores de escrita, a necessária tarefa de passar constantemente em revista os aspectos que conformam o nosso papel junto a eles, que, mais do que “matéria-prima” para o nosso trabalho, são nossos interlocutores. Nessa tarefa, dentro dos limites e condições de nossa atuação na universidade, precisamos decifrar meios pelos quais a escrita possa, de um lado, ser apresentada a eles como um extraordinário recurso de aprendizagem, como aqui foi demonstrado em relação ao inglês, ao mesmo tempo em que, por outro lado, por meio dela possamos inseri-los gradativamente na cultura disciplinar de uma determinada área de conhecimento e/ou de atuação profissional. Acerca desse papel, McLeod e Maimon (2000, p. 579) descrevem o papel do professor “como o profissional já inserido na conversa [de sua] comunidade, [que tem como tarefa ajudar] o novinho, o estudante, a entrar nessa conversa”. Trata-se, portanto, de uma tarefa de extrema relevância, em especial para quem está começando, uma vez que “*saber escrever para seus pares é o principal meio de [um pesquisador ou um profissional] obter reconhecimento em sua área*” (MATTE; ARAÚJO, 2012, p. 107 – itálico no original).

CONCLUSÕES

Neste capítulo, analisamos a relação de um grupo de estudantes brasileiros com a escrita no âmbito do programa CsF na Universidade da Califórnia (UCSB). Essa relação foi (re) construída por meio de um processo de aprendizagem sobre a escrita ao longo de três estágios: 1) o conflito e a desconexão iniciais entre o motivo e o objetivo para o curso pré-acadêmico de inglês, 2) uma gradativa adaptação à aprendizagem da escrita, 3) uma transformação qualita-

tiva na relação dos estudantes com a escrita. Com base na descrição e análise de cada um desses estágios e seus respectivos processos, percebemos o quanto a mudança no contexto de aprendizagem, por meio do qual os estudantes tiveram a oportunidade de tratar a escrita como objeto de reflexão, foi um aspecto impulsionador da reconstrução relacional entre eles e a escrita. Nesse sentido, podemos afirmar, com segurança, que o incentivo e a valorização de sua escrita foram fundamentais para que os professores provocassem o surgimento de novas opiniões, concepções, atitudes e investimentos para a ampliação da aprendizagem sobre essa atividade.

Mais do que compreendido, o conhecimento sobre a escrita deve ser experienciado pelos estudantes a fim de que possam produzir saber e com ele encontrar nexos entre essa atividade e as referências que orientam sua vida cotidiana e seus anseios profissionais. Suas experiências prévias com a escrita se mostraram insatisfatórias e parecem ter ajudado a construir uma representação dessa atividade como uma tarefa meramente escolar e, em alguns casos, desnecessária aos estudantes das ciências naturais e engenharias. No entanto, a inserção em práticas e eventos de letramento durante o intercâmbio ampliou a sua compreensão de escrita, a qual passou a ser vista, no último estágio, como uma atividade social interativa, devendo ser essencialmente clara, objetiva e organizada textualmente. Nesse percurso, o conflito inicial, oriundo de experiências anteriores, foi amenizado, em parte, porque os estudantes perceberem que é possível aprender por meio da escrita. A necessidade e o desejo de aprender inglês foram, portanto, os elementos que inicialmente mobilizaram os estudantes a se engajarem nas aulas e, por conseguinte, passar por mudanças tanto na (re) organização de seu pensamento como no uso dos letramentos.

O trabalho dos professores também foi essencial na (re) construção dessa relação quando proporcionaram aos estudantes uma diversificada vivência de práticas sociais de uso da escrita e os gêneros que se tipificam nessas práticas. Nesse sentido, eles conseguiram transformar suas aulas em um espaço onde redes de comunicação

foram estabelecidas, formas sociais e institucionais de uso da escrita foram ensinadas e as relações autor/audiência foram construídas e respeitadas. O resultado de tudo isso se configurou, como denomina Bazerman (2006), na implementação de um microcosmo sociocomunicativo na sala de aula, em que os estudantes puderam refletir não apenas sobre “o que” e “como” escrever sobre si mesmo, usando 600 palavras, mas também sobre “o que” e “como” escrever quando a escrita de um *e-mail*, por exemplo, pode representar a oportunidade imperdível de um estágio institucional ou até mesmo de um emprego.

Sugestões de ações pedagógicas dessa natureza já não são mais novidade para os estudos sobre o ensino da escrita e, por conseguinte, dos letramentos. No entanto, elas ainda têm muito o que nos ensinar na medida em que os indivíduos envolvidos na pesquisa apresentam duas notórias particularidades: são estudantes de um intercâmbio internacional e estão inseridos em áreas de conhecimento em que tradicionalmente a escrita é representada como algo que pouco se insere em seus objetivos acadêmicos e profissionais. Esses dois aspectos merecem atenção porque, em primeiro lugar, seria impossível proporcionar uma experiência desse tipo à totalidade dos estudantes brasileiros e, em segundo lugar, porque fragilidades em relação à escrita não são exclusivas das ciências da natureza e das engenharias, elas também são encontradas em grande escala entre os estudantes da área das humanidades. Portanto, a reflexão que precisamos empreender inclui a experiência aqui analisada, mas deve tomar como referência também a nossa própria sala de aula, suas peculiaridades e vicissitudes cotidianas.

Para isso, sugerimos questões do tipo: Fora de uma situação de intercâmbio, como poderíamos, por exemplo, apresentar a escrita como um extraordinário recurso de aprendizagem para os nossos estudantes? De que maneira o conteúdo de nossas aulas poderia soar tão interessante quanto o inglês o foi para esses estudantes do CsF? Provavelmente nenhum professor ou pesquisador detenha respostas exatas para essas perguntas ou possua receitas que pudessem garantir o sucesso desse empreendimento; apenas algumas possibilidades

podem ser minimamente sugeridas. Uma delas seria, sem dúvidas, inquirir-se sobre quem são os estudantes, saber como eles se percebem em relação ao mundo e que experiências já construíram com, por meio da, e em relação à escrita. Este poderia ser, então, um primeiro passo para criarmos uma harmonia entre os objetivos da aprendizagem da escrita (ou por meio dela) e as motivações apresentadas pelos estudantes.

Saber quem são e de onde vem os estudantes também pode ser útil para que, na condição de parceiros mais experientes, possamos inseri-los gradativamente na cultura disciplinar de nossa área de conhecimento, seja esta no campo das ciências “exatas” ou das humanidades. Ao conhecermos um pouco de sua história, podemos compreender os pontos fortes e fracos da conexão entre eles e a área em que atuamos, a fim de cogitarmos, em nosso planejamento, conteúdos que os mobilizem para comunicação através da escrita (BAZERMAN, 2006). Ampliando relações com os estudantes, temos uma grande chance, como afirma Charlot (2013), de nos tornarmos um professor interessante e de nossas aulas e seus conteúdos, em especial a escrita, soarem igualmente interessantes, visto que o ânimo da relação dos estudantes com o saber também passa pelo tipo de relação pedagógica que com eles construímos durante as aulas.

Embora os estudantes e os professores tenham sido bem-sucedidos, isso não significa dizer que outras experiências dessa natureza não possam lograr fracasso. O que presenciamos talvez nem seja um modelo de ensino da escrita padrão em todo os E.U., mas, certamente, representa o esforço daqueles que compõem o programa de extensão da UCSB nessa direção. Além deste, a universidade também mantém um amplo programa de escrita (*Writing Program*) que oferece cursos de educação geral na graduação, bem como cursos de pós-graduação com foco na escrita e na pedagogia da escrita. Logo, o que aprendemos com essa experiência é que os desafios que intimidam os estudantes em suas trajetórias de aprendizagem sobre a escrita podem perfeitamente ser conhecidos e encarados, desde que

estejamos empenhados em desvendar, pela pesquisa, os mistérios dessa prática social e os meios para empreender sua aprendizagem.

Quanto ao ensino de escrita no Brasil, certamente temos dado o melhor para o avanço acadêmico de nossos estudantes. Porém, considerando algumas declarações aqui apresentadas e o trabalho feito pelos professores da UCSB, temos que repensar algumas práticas de ensino e sugerir mudanças no funcionamento de algumas instituições para que os estudantes possam responder a essas mudanças com uma tomada de consciência positiva sobre o que fazer com a (e através da) escrita. Em outros termos, nossa incumbência urgente parece ser apresentá-los aos universais⁶ dessa atividade, os quais são representados pela comunicação, interação, expressão e partilha de significados. Nesta perspectiva, da mesma forma que os estudantes do CsF puderam perceber, no uso da escrita, um recurso eficaz para aprender inglês e uma prática essencial para o seu desenvolvimento, tanto acadêmico como profissional, é importante que outros estudantes também possam, e não somente aqueles que participam em programas de intercâmbio; e ainda: que eles consigam olhar para nós, seus professores, como companheiros confiáveis no curso dessa aventura epistemológica.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In. CAMPOS, P.H.F.; LOUREIRO, M.C.S. (Orgs.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Ed. da UCG, 2003, p. 37-57.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. Du rapport à l'écriture à l'apprentissage des formes discursives. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 203-219, 2006.
- BAZERMAN, C. *A theory of literate action: literate action* (Vol. 2). Fort Collins, Colorado/ Anderson, South Carolina: WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2013.

⁶ Para Charlot (2013), os universais de uma atividade diz respeito ao que há de semelhante em sua natureza e realização não importando quais sejam as características sociais e culturais em que ela se processa. Por exemplo, escrever é uma atividade que tem como finalidades o registro de uma informação e sua comunicação, independentemente da situação ou do lugar em que ela aconteça.

- BAZERMAN, C. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
- CARDOSO, M. I. A. *A relação com a escrita extra-escolar e escolar: um estudo no ensino básico*. Tese de Doutorado em Didática. Aveiro/Portugal: Universidade de Aveiro - Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, 2009.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).
- DEWEY, J. *Experience and education*. New York: Free Press, 1997.
- GEE, J. *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. London: Routledge, 2004.
- HYLAND, K. Disciplines and discourses: social interactions in the construction of knowledge. In. STARKE-MEYERRING, D. *et alii* (Eds.). *Writing in knowledge societies: perspectives on writing*. Fort Collins, Colorado/ Anderson, South Carolina: WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2011, p. 193-214.
- JAMES, W. *Principles of psychology* (2 vols.). New York: Dover, 1950.
- KOHLEN, A. Teachers as editors, editors as teachers. In. BAZERMAN, C. ... [et alii.]. *International advances in writing research: cultures, places, measures*. Fort Collins, Colorado/ Anderson, South Carolina: WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2012, p. 303-317.
- LAHIRE, B. *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1993.
- LEA, M. R.; STREET, B. The “Academic Literacies” model: theory and applications. *Theory into practice*. Ohio: v. 45, n. 4, p. 368-377, Oct. 2006.
- LEONTIEV, A. N. *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978.
- LURIA, A. R. *The making of mind: a personal account of Soviet psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- MATTE, A. C. F.; ARAÚJO, A. L. O. S. A importância da escrita acadêmica na formação do jovem pesquisador. In. MOURA, M. A. (Org.). *Educação científica e cidadania: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis*. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2012, p. 97-110.
- MCLEOD, S.; MAIMON, E. Clearing the air: WAC myths and realities. *College English*, 62(5), p. 573-583, 2000.
- MONKS, E. *The Brazil Scientific Mobility Undergraduate Program in the United States: a new phase in U.S.–Brazil educational exchange*. New York: IIE, 2013.
- PIAGET, J. *Origins of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul, 1953.

- POULIOT, C.; BADER, B.; THERRIAULT, G. The notion of the relationship to knowledge: A theoretical tool for research in science education. *International Journal of Environmental & Science Education*. Vol. 5, n. 3, p. 239-264. July, 2010.
- STREET, B. 'Academic Literacies approaches to Genre'? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.
- SWALES, J. *Research genre: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. In. COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.