

Coleção Práticas Pedagógicas

Hércules Tolêdo Corrêa



coordenadora

Márcia Ambrósio

Oficina de Letramento Acadêmico



Universidade Federal
de Ouro Preto



DEETE
Departamento de
Educação e Tecnologias



PREFEITURA MUNICIPAL DE
SANTA CRUZ DO ESCALVADO
"RETOMANDO O PROGRESSO"
1848-2013/2014



pimenta
cultural

Coleção Práticas Pedagógicas

Hércules Tolêdo Corrêa



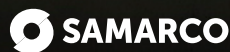
coordenadora

Márcia Ambrósio

Oficina de Letramento Acadêmico



DEETE
Departamento de
Educação e Tecnologias



2023
São Paulo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C824o

Corrêa, Hércules Tolêdo.

Oficina de Letramento Acadêmico / Hércules Tolêdo Corrêa.
Coordenação: Márcia Ambrósio. – São Paulo: Pimenta
Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-740-2

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.97402

1. Educação. 2. Letramento acadêmico. 3. Leitura acadêmica.
4. Escrita acadêmica. I. Corrêa, Hércules Tolêdo (Autor).
II. Ambrósio, Márcia (Coordenadora). III. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação - Brasil - História

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN do livro brochura: 978-65-5939-680-1

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Vector4Stock, Vuang, Irenemuse, Freepik - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Bebas Neue Pro
Revisão	Organizadores e autores
Autor	Hércules Tolédo Corrêa

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jônata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



INFORMAÇÕES SOBRE O CONVÊNIO

Contrato de prestação de serviços educacionais técnicos especializados de nº 4600003290, celebrado entre a Samarco Mineração S.A., a Universidade Federal de Ouro Preto, a Fundação Gorceix e os Municípios de Rio Doce (MG) e Santa Cruz do Escalvado (MG), processo SEI/UFOP nº 23109.003913/2020-27, publicado no Diário Oficial do Município, no dia 27 de janeiro de 2022.

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD)
Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE)
Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas
Financiamento: Mineradora Samarco S.A.
Gestão Financeira: Fundação Gorceix

Reitora:

Profa. Dra. Cláudia Aparecida Marliére de Lima

Vice-reitor:

Prof. Dr. Hermínio Arias Nalini Júnior

Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação:

Profa. Dra. Renata Guerra de Sá Cota

Pró-reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação:

Prof. Dr. Thiago Cazati

Diretora do CEAD:

Profa. Dra. Kátia Gardênia Henrique da Rocha

Vice-direção do CEAD:

Prof. Dr. Luciano Batista de Oliveira

Coordenação da UAB:

Profa. Dra. Kátia Gardênia Henrique da Rocha

Chefe do Departamento de Educação e Tecnologias:

Profa. Dra. Cláudia Raquel Martins Corrêa

Coordenação do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas:

Profa. Dra. Márcia Ambrósio

Coordenação de tutores(as):

Profa. Dra. Viviane Raposo Pimenta

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Coordenação geral

Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende
(Presidente do Colegiado e Coordenadora do Curso)

Viviane Raposo Pimenta
(Coordenação da Tutoria)

Equipe polidocente – Docentes

Profa. Dra. Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende - Tendências da Pesquisa em Educação
Prof. Dr. Adriano Lopes da Gama Cerqueira - Sociologia e Cotidiano Escolar
Profa. Dra. Janete Flor de Maio Fonseca - História e Historiografia da Educação
Prof. Dr. Adilson Pereira dos Santos - Práticas Educativas e Inclusão Escolar
Profa. Dra. Inajara de Salles Viana Neves - Organização do Trabalho Escolar
Profa. Dra. Márcia Ambrósio - Profissão e Formação Docente
Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa - Letramento Acadêmico
Profa. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge e Profa. Dra. Viviane Raposo – Seminário de Pesquisa

Tutores(as)

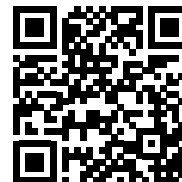
Profa. Dra. Angelita Aparecida Azevedo Freitas
Prof. Dr. Clayton Jose Ferreira
Profa. Dra. Fernanda Mara Fonseca da Silva
Profa. Dra. Helena Azevedo Paulo de Almeida
Profa. Karla Daniely Marques Raimundo
Profa. Ma. Vivian Walter dos Reis

Equipe Técnica e Administrativa

Gilberto Correa Mota - Suporte tecnológico - vídeo e webconferência
Roger Davison Bonoto - Suporte tecnológico - vídeo e webconferência
Guilherme José Anselmo Moreira - Suporte tecnológico/informático e ambiente Moodle
Meire de Castro - Suporte tecnológico/informático e ambiente Moodle
Luciana Regina Pereira de Souza Alves –Secretária acadêmica
Fernanda Camargo Guimarães Pereira – Design gráfico/programação
Profa. Dra. Jacqueline Diniz Oliveira Souki - Revisora Linguística
Professora Maria Alice Duarte de Matos – Revisora Linguística (voluntária)
Marco Antônio Ferreira Pedrosa – Coordenador Administrativo
Henrique Chiapini Pereira – Monitor de comunicação

Redes sociais

YouTube: Pedagogia Diferenciada e Professora Márcia Ambrósio DEETE



Instagram: @e.pedagogiadiferenciadaufop



E-mails:

praticaspedagogicas@ufop.edu.br

ped.diferenciada@ufop.edu.br (para as atividades de extensão).

Podcasts

Spotify Pedagogia Diferenciada

Disponível em:

<https://open.spotify.com/show/0JXvqZd6wk1MtVQzEcPQYZ?si=BftkgdcrRJaz1Van9-eEQA>



Para informações gerais, indica-se o site do CEAD www.cead.ufop.br.
Secretaria do Curso de Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas
E-mail: praticaspedagogicas@ufop.edu.br



REALIZAÇÃO

Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas
Departamento de Educação e Tecnologias
Universidade Federal de Ouro Preto

Coordenação do Curso:

Profa. Dra. Márcia Ambrósio (UFOP)

Coordenação de tutores(as):

Profa. Dra. Viviane Raposo Pimenta (UFOP)

Sumário

Introdução	17
-------------------------	-----------

Aprende-se a ler lendo e aprende-se a escrever escrevendo	17
--	----

SEÇÃO 1

Lendo para escrever	21
----------------------------------	-----------

Objetivo	22
----------------	----

Estratégias de leitura	22
------------------------------	----

Algumas reflexões sobre práticas acadêmicas de leitura e escrita	23
---	-----------

Hércules Tolêdo Corrêa

III - Práticas acadêmicas de leitura e de escrita	23
--	----

Leitura inspeccional e leitura linear	24
---	----

O uso do dicionário	26
---------------------------	----

Exercícios de treinamento	27
---------------------------------	----

Estratégias de anotação	29
--------------------------------------	-----------

Fichamentos e resumos	29
-----------------------------	----

Referência Bibliográfica	37
--------------------------------	----

Exercícios de treinamento	38
---------------------------------	----

Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.....	40
---	-----------

Valeska Virgínia Soares Souza

Referências	48
-------------------	----

Exercícios de treinamento	48
Resenha	49
Referências	62
Exercícios de treinamento	63

SEÇÃO 2

Escrevendo os primeiros textos	64
Objetivo	65
1ª versão	66
2ª versão	67
Para corrigir	68
Refleta e responda	72

SEÇÃO 3

Escrevendo mais e melhor	77
Objetivo	78
Planejando o seu artigo	80
Apresentação	82
As citações	86
Exercícios de treinamento	88

Multiletramentos de alunos de ciência da computação da UFOP:

possibilidades acadêmicas	89
<i>Hércules Corrêa</i>	
<i>Gláucia Jorge</i>	

Considerações Finais	93
-----------------------------------	-----------



Sobre o autor..... 94

Referências e sugestões de leitura e consultas 96

Referências 96

Manual de Normalização da UFOP..... 97

Referências para leituras sobre
letramento acadêmico 97

Índice remissivo 98





Agradeço especialmente a **Márcia Ambrósio**, que, além de contribuir para a publicação deste material, ainda me enviou uma versão em Word de um de seus cadernos, para que eu pudesse trabalhar os originais desta oficina.

Agradeço também a todos que, no âmbito do EAD ou de toda a UFOP, contribuíram para as reflexões que aqui se encontram.

Ofereço este trabalho aos meus antes orientandos e hoje mestres em Educação, às minhas antes orientandas e hoje Doutoradas em Educação, Rosângela e Daniela, e também a todos graduandos do curso de Pedagogia e pós-graduandos do curso de especialização em Práticas Pedagógicas do CEAD-UFOP, que me motivaram a produção desta oficina.

Introdução

APRENDE-SE A LER LENDO E APRENDE-SE A ESCREVER ESCREVENDO

Se você sabe andar de bicicleta ou nadar, vai se lembrar de que não aprendeu essas duas coisas, ou adquiriu essas duas habilidades, primeiramente na teoria para depois partir para a prática. Aprende-se a andar de bicicleta andando de bicicleta. No início, há muito desequilíbrio, muito tombo e alguns joelhos ralados. Também aprende-se a nadar nadando e todo mundo bebe um pouquinho de água enquanto está aprendendo a nadar. Quer dizer, alguns aprendem a andar de bicicleta mais rápido que outros, bem como alguns ficam melhores nadadores que outros. Ler e escrever são habilidades que se adquirem também pela prática, embora eu creia que sejam mais complexas do que andar de bicicleta e nadar. Estou falando de ciclistas amadores e nadadores amadores, no caso. Em se tratando de profissionais, as habilidades são bem mais sofisticadas e o desempenho precisa ser bem maior. A leitura e a escrita na universidade é mais complexa e requer algumas habilidades que são diferentes, por exemplo, da escrita na escola, de maneira mais geral. Bem, estou dizendo tudo isso para frisar que quando falamos em leitura e escrita acadêmicas, é preciso praticar bastante para se adquirir proficiência, desenvolver bastante essas habilidades. Por isso, é impossível “ensinar a fazer resenha” em uma hora ou em duas horas. Em uma hora, nós, professores, podemos analisar com os alunos uma resenha e fazer algum exercício de escrita desse gênero, mas isso não garante que, feito isso, os alunos saiam dali aptos a realizarem resenhas bem feitas sobre quaisquer assuntos. Portanto, a leitura e a escrita dos gêneros acadêmicos mais corriqueiros exigem um esforço contínuo e sistemático por parte de quem ensina e de quem aprende. São leituras e releituras de diversos textos, são escritas e reescritas de um mesmo texto.

Todo mundo que vive de escrever, costuma ler muito mais que escreve. Por exemplo, nenhum jornalista, acostumado a escrever todos os dias, passa um dia sequer sem ler algo que “alimente” o seu texto. Nenhum escritor de literatura, que trabalha diariamente em seus contos, romances ou poemas, passa um dia sequer sem ler literatura (às vezes, até passa alguns dias, mas sente muita falta disso...). Nenhum pesquisador escreve seus relatos de pesquisa, artigos e teses sem ler bastante antes. Todos esses sujeitos também costumam escrever e reescrever seus textos. Mesmo com a correria do dia a dia na redação de um jornal, os jornalistas reveem seus escritos, reelaboram, apagam, reescrevem. Guimarães Rosa, mesmo depois de publicados e republicados os seus livros, ainda fazia inúmeras revisões em seus livros. Vejam abaixo a reprodução de um dos seus trabalhos e vejam como o escritor era incansável na busca da perfeição textual.

meu Quelemém descreve que o que revela efeito são baixos
DISCARNADOS carnados, de terceira, fuzando nas piores trevas e co-
vado com os viventes — dno anônimo. Compadre meu Quel-
TRAVARÉS me consola — Quelemém de Góis. Mas ele tem de morar
na Jijujá, Vereda do Burití Pardo... Arres, ne dei-
endemoninhamento ou com encosto — o senhor mesmo deve
diversos, homens, mulheres. Pois não sim? Por mim,
aprendi. Rincho-Mê, Cigue-d'Outro, o Matos-Beijos,
Faca-Fria, o Fancho-Rode, TACURIMAS, o Azinhav-
nes... Dêles, pumadão. Se eu pudesse esquecer tanto
sou amansador de cavalos! E, mesmo, quem se si de ser-
te, já é por alguma competência entrante do demônio.

De primeiro, eu fazia e mexia, e pensar não
possuía os pranos. Vivi puxando difícil de difícil, p-
quem: quem mói no aspro, não fantasia. Mas, agora
que ne vem, e sem pequenos desossos, estou de range-
ventei neste gosto, de especular idêias. O diabo existe
Dou o dito. Abrenúncio. Essas melancolias. O senhor
choeira; e pois? Mas cachoeira é barranco de chão,
retocbando por ele; o senhor consome essa água, ou dei-
sobra cachoeira alguma? Viver é muito perigoso

Explico ao senhor: o diabo vive dentro do ho-
do homem — ou é o homem arruinado, ou o homem dos avô-
si, cidadão, é que não tem diabo nenhum. Nenhum! —
senhor aprova? Me declare tudo, franco — é alta merce

Fonte: Página do livro *Grande Sertão: Veredas* revisada pelo autor

Ainda que a imagem não esteja nítida suficientemente para a leitura, é possível perceber o cuidado do autor com a substituição de palavras, com a troca de lugares de certos termos na oração, com correções e revisões, enfim. Pois bem, se todos que vivem da escrita leem muito mais que escrevem e todos que escrevem também reescrevem seus textos, por que os alunos, produtos de textos escritos em formação, seja em que nível de ensino estiverem, já produzirão, de uma primeira vez, textos prontos, acabados, perfeitos? Todos temos que planejar bastante nossos textos (às vezes, o planejamento é só mental, às vezes é preciso colocá-lo no papel, em forma de tópicos, anotações esparsas, esquemas, diagramas... há muitos métodos para se fazer isso...). Todos temos que produzir mais de uma versão de nossos textos até que fiquem aceitáveis. Costumo dizer aos meus alunos, quando perguntam, esta é a versão final, professor? Não, esta é a última versão... a final não existe...

Desde que os computadores com os seus editores de texto se tornaram populares entre os alunos de graduação e pós-graduação, acredito que todos nós ganhamos muito tempo e economizamos papel. Até a década de oitenta e mesmo no início dos anos 1990, quem escrevia uma dissertação de mestrado muitas vezes o fazia num caderno ou num bloco, manuscrito. Esse material era depois datilografado. Quando lido e corrigido pelo orientador, tesoura e cola entravam em ação. Era um tal de cortar e colar daqui e dali para “facilitar” o trabalho e economizar. Com os editores de textos eletrônicos, podemos escrever e apagar muito mais rapidamente. Podemos trocar palavras, frases e até parágrafos e páginas inteiras de lugares em segundos. Podemos substituir palavras por outras usando o recurso do “localizar” e “substituir”. Podemos identificar erros ortográficos pelas marcações automáticas de alguns revisores, fazer revisão ortográfica e usar ferramentas de sinonímia. Sem dúvida algumas, os editores de texto nos ajudam bastante hoje em dia, mas nada ainda substituiu o cérebro humano. Lá, no cérebro, nascem as novas ideias. Lá se transformam as velhas ideias em ideias renovadas. Lá refletimos, planejamos, sonhamos e produzimos.

Esperamos que este material seja bastante útil para você, que vai precisar, ou já precisa fazer tempo, de desenvolver as suas habilidades de leitura e escrita acadêmicas.

Você poderá achar algumas atividades muito fáceis e até mais interessantes. Outras poderão não parecer tão fáceis assim, exigindo reflexões mais profundas e discussões com colegas e professores. Tudo é bastante relativo. Relativos são, inclusive, os pronomes aqui usados. Podem observar que ora usei a primeira pessoa do singular, eu, ora usamos a primeira pessoa do plural, nós. Nesse período anterior fiz essa mistura. Ora usei você, para atingir você mesmo, que está me lendo agora. Ora usei vocês, por pensar que são muitos os meus leitores. Não são erros nem distrações minhas ou nossas. São estratégias discursivas que significam: ora sou eu, Hércules, quem fala, ora somos nós, um sujeito que ao mesmo tempo professor e aluno, que ensina e aprende, que detém determinados conhecimentos mas não detém outros, que sabe algumas coisas e duvida de outras... Vamos ler e escrever, então... já que se aprende a escrever, escrevendo e ler, lendo... Também o uso da vírgula, nessas expressões, é discursivo... tudo depende de interpretação...

The background is a dark blue gradient with a repeating pattern of white line-art books. Some books are shown as closed volumes, while others are open, displaying their pages. The books are scattered across the entire frame, creating a textured, literary atmosphere.

Seção

1

Lendo para
escrever

OBJETIVO

Apresentar e discutir estratégias de leitura de textos acadêmicos e científicos, com a finalidade de identificar as ideias principais, registrá-las, produzir sínteses e comentários críticos.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Reproduzimos aqui parte de artigo de nossa autoria publicado na revista eletrônica *e-hum*, que discute a questão da leitura na universidade.

Algumas reflexões sobre práticas acadêmicas de leitura e escrita

Hércules Tolêdo Corrêa

III - PRÁTICAS ACADÊMICAS DE LEITURA E DE ESCRITA

Apresentamos, a seguir, algumas práticas de leitura realizadas com alunos de Letras, nos últimos cinco anos, no Centro Universitário de Belo Horizonte, e que se têm revelado bastante proveitosas. A partir das práticas de leituras, surgem também as atividades de produção textual, significativas e contextualizadas, como a produção de fichamentos, resumos e resenhas, que diferem das “redações escolares”, muitas vezes produzidas sem que se trabalhem as condições de produção de textos, na base apenas da sugestão de um tema e, quando muito, na orientação do tipo textual, sem considerar os gêneros discursivos e suas especificidades.

LEITURA INSPECIONAL E LEITURA LINEAR

A primeira delas chamarei de leitura inspecional ou varredura. Essa é uma prática bastante simples e muitas vezes óbvia para uma grande parte dos leitores. Entretanto, creio que chamar a atenção para ela e enfatizar a necessidade de sua execução constitui um passo importante para se conseguir uma leitura mais eficiente de um texto ou de um livro. Em razão dos altos preços dos livros no Brasil e da falta de bibliotecas melhor equipadas, o que se vê, no ensino de hoje, é o uso em larga escala de textos reproduzidos mecanicamente, a famosa cópia xérox (em Belo Horizonte usamos mesmo a palavra no masculino e com acentuação oxítona: o xerox).

Ora, um capítulo de livro e/ou um artigo de revista científica reproduzidos são textos “arrancados” do seu contexto original. Essa descontextualização muitas vezes deforma o texto original, com sensível perda da sua qualidade gráfica. A perda da qualidade gráfica – letras em tamanho reduzido; falta de cores, importantes principalmente em gráficos e ilustrações; redução de margens; montagens sem apresentação estética, dentre outros elementos – leva a um prejuízo no processo de leitura que pode comprometer sobremaneira a compreensão, a começar pela dificuldade de leitura nos seus aspectos mais mecânicos e superficiais (na decodificação) e influenciando também o prazer de ler um texto esteticamente cuidado. Esses fatores podem afetar, ainda, a compreensão global do texto. A fim de se minimizarem esses prejuízos, recomenda-se um exame global do material a ser lido, antes de se fazer a leitura linear. É preciso atentar para títulos, resumos e palavras-chave (comuns em artigos científicos), subtítulos, ilustrações e suas legendas, gráficos e tabelas, letras grafadas com tipos e fontes diferentes – negritos, itálicos, capitulares etc. Se estamos lendo um livro inteiro – o que tem sido cada vez mais raro no ensino universitário nos dias de hoje – ou se vamos ler apenas um ou dois capítulos de um livro no seu original – o que também se tem tornado meio raro – é importante fazer

igualmente uma leitura inspeccional, lendo, de início, apresentações, prefácios, quarta capa, orelhas, referências bibliográficas.

A partir da leitura inspeccional, o leitor passa a ter determinadas expectativas de leitura, formulando questões a si mesmo com relação ao conteúdo do texto a ser lido e trabalhado. São perguntas que o próprio leitor faz para si e que lhe são muito mais significativas do que aquelas feitas pelos seus professores. A partir da leitura inspeccional é possível, também, levantar hipóteses sobre o conteúdo global do texto. Hipóteses essas que poderão ser confirmadas ou descartadas quando, num segundo momento, for realizada a leitura linear do texto. Como já foi afirmado, a prática da leitura inspeccional é muito simples, mas pouco usada pelos leitores de pouco traquejo. Se observamos leitores experientes, percebemos que a inspeção do material constitui um hábito muito frequente entre eles. Observem professores e leitores mais experientes examinando livros em bibliotecas e livrarias. Observem amigos e familiares que vocês consideram leitores proficientes e comprovarão que esses leitores sempre realizam um inspeção no material, ao selecionarem as suas leituras.

Obviamente, a leitura inspeccional, rápida e dinâmica, apesar de contribuir bastante para uma melhoria do nível de compreensão de um texto, não dispensa a leitura linear, que constitui a leitura tradicional, palavra por palavra, do início ao fim do texto. Entretanto, a leitura linear deve constituir um segundo momento de leitura ou, melhor dizendo, uma segunda leitura do texto. Um exercício interessante é dividir uma turma em dois grupos. O primeiro grupo faz apenas a leitura linear do texto. O segundo grupo faz duas leituras: a inspeccional e a linear. Posteriormente, os grupos apresentam as suas interpretações. De maneira geral, o grupo que fez inicialmente a leitura inspeccional terá uma melhor compreensão global do texto.

A leitura linear, por sua vez, pode ser subdividida em dois momentos. Aconselha-se fazer primeiro uma leitura sem interrupções, direta, seguida de um momento de reflexão sobre o material lido.

Depois, procura-se fazer uma leitura pausada, com um lápis ou um marcador de textos na mão, sublinhando as partes consideradas mais importantes e procurando entender, no contexto, o sentido de palavras desconhecidas.

A leitura inspeccional corresponde a uma forma de processamento descendente do texto, enquanto a leitura linear corresponde à forma de processamento ascendente. Assim, fazendo-se os dois tipos de leitura de um texto, o leitor estará usando o modelo interativo de leitura.

O USO DO DICIONÁRIO

O entendimento de palavras desconhecidas merece considerações à parte. O uso de um bom dicionário é condição importantíssima para a melhoria da qualidade de leitura de um texto. Leitores experientes nunca dispensam o dicionário, como também não dispensam a leitura inspeccional. O dicionário é, ao contrário do que se diz comumente, o “pai dos inteligentes” e não o “pai dos burros”, porque geralmente quem usa o dicionário são as pessoas inteligentes, não as “burras”, que geralmente não o consultam, permanecendo na ignorância. Porém, apesar da importância do dicionário, muitas vezes podemos prescindir dele, pelo menos num primeiro momento. Ao depararmos com uma palavra desconhecida, devemos primeiramente tentar inferir o seu sentido pelo contexto em que foi usada, levantando hipóteses possíveis. A partir daí, devemos testar as hipóteses e só num terceiro momento devemos recorrer ao dicionário, identificando, dentre as diversas acepções de determinada palavra, qual delas é mais adequada àquele contexto.

O artigo completo encontra-se disponível em:
<<http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/article/view/386>>

Acesso em: 31 março 2023.



EXERCÍCIOS DE TREINAMENTO

1. Leia atentamente o texto acima e procure identificar, em cada um dos parágrafos, uma ou duas palavras mais importantes, que possam ajudar na compreensão do sentido do texto.
2. Compare as palavras que você sublinhou com as sublinhadas por um colega. Discuta com o colega quais os motivos o levaram a escolher tais palavras.
3. Em seguida, reflita e responda:
Você costuma fazer uma inspeção ou leitura inspeccional dos textos que irá ler?
Você costuma sublinhar palavras desconhecidas e procurar o sentido delas em um dicionário?
Você costuma tentar inferir o sentido de palavras desconhecidas pelo seu contexto?
4. Agora, vamos treinar a leitura inspeccional com o artigo completo, que você pode acessar pelo link ou QR code acima.

Anote numa folha à parte (ou num arquivo digital) as chamadas “saliências textuais” do artigo: título, subtítulos, palavras-chave...

Título do artigo:

Palavras-chave:

Títulos das seções ou subtítulos:

Agora, procure responder:

A partir da análise dessas “saliências textuais”, pode-se “prever”:

5. Qual é o tema do texto?
(assunto e tema são coisas diferentes... enquanto o assunto pode ser expresso por uma só palavra ou expressão, como Criança, Escola, Criança na Escola, o tema é mais específico, como nos exemplos: A saúde da criança na escola ou As funções da escola para a criança.)
6. Qual é a estrutura do texto? Quantas são as partes? O que posso esperar de cada uma delas?
7. A partir das referências, qual é a perspectiva do autor? Trata-se de um autor que utiliza referências de alguma teoria que você conhece?

Estratégias de anotação

FICHAMENTOS E RESUMOS

Vamos tentar explicar, em linguagem bem simples, o que são esses gêneros discursivos tão usados no ambiente acadêmico contemporâneo: fichamentos e resumos, em seguida, partiremos para outro gênero bem comum no meio, a resenha.

Fichamento e resumo serão tratados, neste primeiro momento, como um texto que se produz a partir de outro, que chamaremos de texto base.

Um fichamento constitui o conjunto de ideias centrais de um texto base. Como poderemos identificar as ideias centrais de um texto base? A forma mais simples é sublinhando aqueles períodos ou orações que nos parecerem mais significativos. Normalmente, quando temos pouca habilidade de leitura de textos acadêmicos, temos certa dificuldade em separar o que é essencial (mais importante) daquilo que é

acessório (menos importante). Com a prática, vamos melhorando isso. Se estamos lendo um texto impresso, podemos usar um marca-texto para identificar esses períodos mais importantes. Se estamos usando um texto digital, podemos “iluminá-lo” com o recurso de “realce” colorido. Vejamos como isso pode ser feito no parágrafo abaixo:

Os estudiosos do letramento que integram a área dos Novos Estudos do Letramento (STREET 1984, 2003; BARTON 1994; GEE 1996), propõem que **as práticas de letramento, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais.** Desse modo, assumindo que as práticas de uso da escrita são diferentes, é possível assumir que **existem múltiplos letramentos, a depender das esferas e grupos sociais:** escolar, religioso, familiar etc. (FIAD, 2011, p. 361-362)

Vejam que realçamos apenas partes dos períodos que expressam aquelas ideias que nos parecem mais importantes no parágrafo. A partir desses realces, podemos reescrever esse parágrafo de forma “fichada”, como se observa abaixo:

Fichamento

As práticas de letramento, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais.

Existem múltiplos letramentos, a depender das esferas e grupos sociais.

Observem que, ao retirar os trechos do texto base e colocá-los no fichamento, fizemos adaptações, colocando as primeiras letras do período em maiúsculas e colocando ponto final neles. Afinal, trata-se de um novo texto, feito a partir do texto base. Aqui, fizemos apenas essas duas adaptações, mas em outros casos, adaptações mais complexas serão necessárias.

Vejamos um segundo exemplo:

Boa parte das pesquisas sobre letramento acadêmico surge a partir da observação das escritas de estudantes oriundos de diferentes classes sociais e etnias. Ao entrarem na universidade, os estudantes são requisitados a escreverem diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos (inclusive escolar) e são mal avaliados por seus professores. Na verdade, como apontam os autores (LEA e STREET, 1998; JONES, TURNER e STREET, 1999) começam a ficar visíveis os conflitos entre o que os professores esperam das escritas e o que os alunos escrevem. Ou seja, não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade. Mais ainda: nesse contexto, em que geralmente não são reconhecidos diferentes letramentos (nesse caso, os dos alunos e o da universidade), os letramentos dos alunos não são reconhecidos e os alunos são vistos como sujeitos iletrados pela universidade. (FIAD, 2011, p. 362)

Neste caso, realçamos o primeiro período e uma parte do último período do parágrafo, por considerarmos que estes trechos apresentam as principais ideias. Vejamos como fica o fichamento desse parágrafo:

Fichamento

Boa parte das pesquisas sobre letramento acadêmico surge a partir da observação das escritas de estudantes oriundos de diferentes classes sociais e etnias.

Os letramentos dos alunos não são reconhecidos e os alunos são vistos como sujeitos iletrados pela universidade.

É importante observar que não podemos estabelecer ideias centrais de um texto para todos os leitores da mesma forma. Assim, pode haver algumas diferenças entre os fichamentos produzidos entre os diferentes leitores. Por exemplo, alguns leitores podem considerar a parte que cita outros autores como a mais importante, a central, por

trazer ideias de outros textos para este parágrafo. Se for este o caso, o fichamento do mesmo parágrafo poderia ficar assim:

Fichamento

Como apontam os autores LEA e STREET (1998) e JONES, TURNER e STREET (1999), ficam visíveis os conflitos entre o que os professores esperam das escritas dos alunos na universidade e o que os alunos escrevem.

Vejam que, neste caso, foram feitas mais adaptações no trecho, a fim de adequá-lo ao novo gênero (mudanças no uso dos parênteses, acréscimo de palavras, mudança de expressão. Observe atentamente o fichamento e o trecho como está no texto base para identificar essas mudanças.

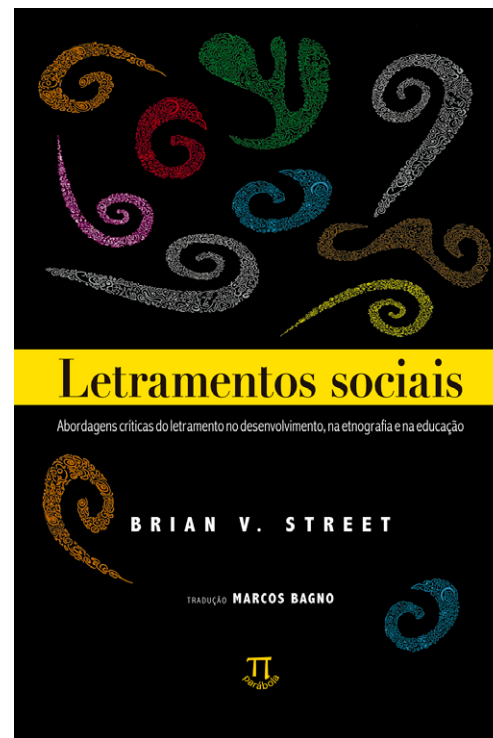
Você pode estar se perguntando: se há mais de uma possibilidade de produzir um fichamento, porque leitores diferentes identificam ideias centrais diferentes em um mesmo texto, como o professor vai avaliar meu fichamento? Será que eu fiz certo ou errado?

O mais importante é você fazer o seu fichamento seguro de que você está procurando encontrar os trechos e partes mais significativos para você. O avaliador do seu texto, se estiver por dentro das teorias mais contemporâneas da leitura, que chegaram à conclusão de que os sentidos são atribuídos pelo leitor, que os sentidos não estão no texto, à espera de um leitor que vá extraí-los (daí o equívoco de enunciados como “extraia a ideia central deste texto” usada por professores de Português durante muito tempo), o avaliador levará em consideração as especificidades do gênero fichamento e as diferenças entre os leitores de uma turma. Ademais, é importante ressaltar que fichamentos são, a princípio, formas de estudar. Portanto, os fichamentos serviriam inicialmente apenas aqueles que o produziram, como forma de se fazer um levantamento dos pontos-chave para

uma reflexão ou discussão. Assim, um fichamento não seria uma atividade avaliativa, como costuma acontecer em muitas disciplinas. É importante frisar que não estamos criticando aqueles professores que pedem os alunos para fazer fichamento como forma de avaliação da leitura. Trata-se de uma estratégia docente comum e legítima, mas que não tem a ver com o principal objetivo de um fichamento.

O fichamento tem esse nome porque em épocas anteriores, na escola, os fichamentos eram produzidos em fichas de cartolina, geralmente pautadas. Hoje em dia, os fichamentos geralmente são produzidos em arquivos eletrônicos, usando-se um editor de textos como o Word. Muitas vezes, na pressa do dia a dia, também fazemos nossos fichamentos apenas realçando os textos que lemos nas telas (inclusive, podemos fazer isso com documentos em formato PDF, inserindo também anotações neles) ou sublinhando e marcando textos impressos, com anotações e sinais nas margens. Eu, por exemplo, considero que todo texto acadêmico lido é um texto marcado. Sempre leio um texto acadêmico com um lápis ou marca-texto na mão. Também gosto muito de colocar sinais como *emojicons* ao lado de partes que gostei ou que não gostei: 😊 ou 😞.

A partir de um fichamento, podemos pensar em resumo. Se o fichamento é produzido a partir de tópicos, o resumo é diferente. É produzido através de parágrafos, geralmente mais curtos que os parágrafos do texto base. Qual é o tamanho ideal de um resumo? O tamanho do resumo dependerá do seu objetivo ao produzi-lo. Suponhamos que você leu um texto e fichou um texto acadêmico de 240 páginas, como o livro *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, de Brian Street, cuja capa reproduzimos a seguir:



Capa do Livro: *Letramentos sociais*



Fonte: <https://www.parabolaeditorial.com.br/letramentos-sociais>

Se o seu objetivo, ao resumir este livro, for apresentá-lo num seminário de 1 hora, você deverá fazer um resumo de um tamanho que seja possível apresentá-lo em uma hora. Se o seu objetivo for apresentá-lo em um curso de 10 horas, seu resumo pode ser bem maior, a fim de adequar-se ao tempo que você tem para apresentá-lo. Dessa forma, um resumo terá um tamanho relativo aos seus objetivos

com esse gênero. O importante é pensar que um resumo tem que ter um funcionamento autônomo, ou seja, quem lê um resumo deve entender aquele texto por si, sem necessidade de ler o texto base na íntegra. É também importante lembrar que, num resumo, o resumidor deve se ater apenas ao que foi dito pelo autor do texto base, sem expressar a sua opinião ou crítica, o que deve ser feito em outro gênero textual, que é a resenha, sobre o qual trataremos a seguir.

Apresentamos uma **resenha** do livro de Brian Street publicada em um *blog*. A referência está logo depois do texto e então vamos tentar encontrar evidências de que se trata, de fato, de uma resenha.

Letramentos sociais: a solução para os problemas da educação?

QUINTA-FEIRA, OUTUBRO 09, 2014 ODACYR ROBERTH

Estou lendo para o processo seletivo do mestrado um livro muito interessante escrito por Brian Street. O livro se chama “Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação”. Em linhas gerais, o tema central do livro gira em torno da crítica tecida pelo autor ao modelo autônomo de letramento e da proposta do uso de um modelo ideológico.

O modelo autônomo é aquele que representa a si mesmo, como se a leitura e a escrita não fossem de modo algum ideologicamente situadas, como se fosse simplesmente natural o processo de aquisição da linguagem escrita. Este modelo supervaloriza o letramento escolarizado em detrimento à linguagem oral ou outras formas de sua aquisição que não seja com a pedagogia. O autor acredita que engana-se quem pensa que o letramento é uma simples tarefa de aprender as habilidades de leitura e escrita, como alguns autores sugerem. Para ele, o modelo autônomo de letramento está imbuído de ideologias, onde são confirmadas relações de hierarquia, de autoridade, de poder e de controle.

O modelo ideológico é proposto no sentido de tentar fazer com que o letramento autônomo não imponha sua identidade sobre as particularidades dos indivíduos. Segundo Street, no modelo autônomo, que é largamente utilizado pelas nossas escolas, “o aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia” (p. 154).

O que mais me chamou a atenção no pensamento do autor foi na asserção que diz que a sociedade capitalista quer tirar a responsabilidade das instituições e colocar no indivíduo. Um sujeito que não termina o ensino médio, por exemplo, pode saber fazer várias coisas que o ensino médio jamais lhe ensinaria (carregar fardos de alimentos no supermercado ou embalar produtos, por exemplo), mas que a empresa exige que ele tenha para ocupar o emprego. Se este indivíduo não consegue o emprego porque não está, de acordo com o modelo autônomo, letrado o suficiente para isto, ele fica sem o emprego, pode enveredar-se pelos caminhos “alternativos” (o mercado informal ou até a criminalidade, por exemplo), e no fim, a culpa é dele que “não quis” completar os estudos.

O modelo autônomo é criticado porque ele faz as pessoas acreditarem que ele é o caminho para o indivíduo atingir a civilidade e a ascensão social. O autor desacredita esta hipótese e conclui que este modelo produz pessoas frustradas. Um exemplo é quando determinada pessoa faz todos os seus estudos, conclui a universidade, mas não consegue um emprego que lhe pague bem. Por outro lado, um fulano que não tem a 4ª série conseguiu fazer fortuna com a sua transportadora. Para Street, o letramento é utilizado, neste sentido, como mecanismo de controle social.

O autor sugere que, para que este quadro seja mudado, os professores são os primeiros que devem ter consciência do caráter ideológico do letramento, para a partir daí atuarem como facilitadores do acesso do aluno a esta perspectiva crítica da linguagem e aos pressupostos e relações de poder em que os modelos de letramento se fundam.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

SOBRE MIM



ODACYR ROBERTH MOURA DA SILVA

Amante do riso, venerador da felicidade e amigo da liberdade. Sou blogueiro, poeta, trovador, ator, observador. Nas horas vagas sou psicólogo, psicanalista, pedagogo, mestrando. Sou uma torrente de pulsões e desejos; um ser-aí em constante transformação.

Esta resenha estava disponível em:

<<http://www.peripiciaspsicologicas.com.br/2014/10/letramentos-sociais-solucao-para-os.html>> Acesso em: 08 jun. 2015.

Observação do autor do livro: a internet, como todos sabem, é altamente dinâmica. Em março de 2023, quando fomos revisar este texto para nova publicação, o link não estava mais disponível.

O texto acima foi publicado em um *blog* e não foi escrito como um trabalho escolar ou universitário, embora tenha a ver com a preparação do seu autor para o exame de mestrado, conforme ele mesmo informa no início do texto. O texto começa com uma narrativa, mas, em seguida, o autor começa a apresentar as ideias que ele identificou (aprendeu) com o livro que está lendo, fazendo suas observações

sobre esse conteúdo: a classificação dos dois tipos de letramentos proposta por Brian Street, o que mais chamou a atenção do leitor, imagens que, de alguma forma, se relacionam com o livro lido: embora o autor não tenha citado a fonte, a segunda imagem é uma cena de um filme chamado, no Brasil, “Entre os muros da escola”. Este filme mostra a situação de um professor de Francês, na periferia de Paris, às voltas com as dificuldades de sua sala de aula, composta principalmente por alunos filhos de imigrantes de várias partes do mundo: África, Ásia, América Latina, países europeus mais pobres.

Embora o texto apresente pequenos problemas formais (de gramática ou de uso da chamada norma culta ou padrão), tem todas as características que constituem uma resenha: apresenta as principais ideias de uma obra (ainda que a leitura do livro estivesse inacabada quando o aspirante ao mestrado escreveu seu texto), expressa a opinião de quem leu o livro, apresenta as referências completas da obra em foco e ainda apresenta algumas imagens que ilustram o que se está discutindo. Trata-se, portanto, de uma autêntica resenha, produzida com o objetivo de mostrar aos leitores do *blog* uma opinião sobre uma obra lida. Não sabemos, pelo texto, se o autor passou ou não na prova de mestrado, mas está de parabéns pela resenha que produziu e colocou em circulação (tanto produzir quanto fazer circular um texto são tarefas importantes).

EXERCÍCIOS DE TREINAMENTO

Leia novamente a resenha “Letramentos sociais: a solução para os problemas da educação?” e faça o que se segue.

1. Use um marca-texto de uma cor para apresentar as ideias básicas do livro resenhado.
2. Use um marca-texto de outra cor para apresentar as opiniões do autor da resenha sobre o livro resenhado.

3. Se achar conveniente, identifique prováveis problemas formais de linguagem na resenha, mas isto não é o mais relevante.

A seguir, vamos ler outro exemplo de resenha, desta vez publicada numa revista acadêmico-científica.

Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas

Valeska Virgínia Soares Souza
Universidade Federal de Uberlândia

A obra *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*, organizada por Carla Viana Coscarelli e Ana Elisa Ribeiro, aborda o conceito de letramento e a relação deste com as máquinas, buscando analisar o letramento digital. Levanta-se a questão de se estamos preparados para nos tornarmos parte de um universo cada vez mais complexo permeado pela informática, no contexto da interação tecnológica social e no recorte das possibilidades pedagógicas.

Com o advento do computador e da Internet, e a atenção voltada para a relação dessas novas tecnologias com o palco educacional contemporâneo, faz-se necessário refletir sobre esse cenário de forma continuada e, preferencialmente, solidificar essa reflexão em obras escritas.

As organizadoras nos mostram, no capítulo de apresentação, algumas previsões que não deram certo, como a de Ken Olsen (1977 *apud* Coscarelli e Ribeiro, 2005, p. 7), que pontuou que “Não há razão para qualquer indivíduo ter um computador em casa”. Não era fácil imaginar em tempos passados, o *status* que o computador adquiriria, e

que dentro dos desdobramentos provocados por esse recurso haveria uma evolução do ensino a distância. As autoras propõem uma apropriação das possibilidades quase infinitas do mundo digital, especialmente por parte das escolas e dos educadores. A partir do momento em que os professores se atualizam para que possam formular novos modos de dar aulas e de inserir alunos e disciplinas na Sociedade da Informação, há maiores chances de minimizar o problema dos “excluídos digitais”. Para nortear os leitores no que tange ao foco da obra, no dizer das próprias autoras, letramento digital relaciona-se “à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)” (p. 9).

A obra, que congrega onze artigos escritos por pesquisadores que se encontravam inseridos em diferentes áreas, mas sendo todas essas atravessadas pela área de educação, em nossa percepção, poderia ter sido dividida em três partes. Os quatro primeiros capítulos inserem-se em uma tentativa de problematizar a questão do letramento digital, e buscam em pesquisadores como Magda Soares (1998, 2002, 2003 *apud* Coscarelli e Ribeiro, 2005) um norte para suas investigações.

Os quatro capítulos intermediários nos trazem impressões mais filosóficas e históricas sobre educação e novas tecnologias, embasando-se em pesquisadores como Pierre Lévy (1993, 1994, 1996, 1999, *apud* Coscarelli e Ribeiro, 2005).

Já os três últimos capítulos recortam para as análises as questões relacionadas ao gênero, trazendo para suas discussões pesquisadores como Luiz Antônio Marcuschi (1994, 1995, 2001, 2002, *apud* Coscarelli e Ribeiro, 2005), sendo o próprio pesquisador um dos autores.

Primeiramente, no capítulo “Educação e sociedade da informação”, João Thomaz Pereira aponta que, no contexto atual, o grande desafio que enfrentamos é a exclusão digital, um problema que apresenta-se globalizado na Sociedade da Informação. O autor define letrar como mais do que alfabetizar, pois prevê um ensino dentro de um contexto que

faça parte da vida das pessoas, como propõe Soares (2003, *apud* Coscarelli e Ribeiro, 2005). Define, adicionalmente, o termo inclusão como um processo em que pessoa(s) passa(m) a participar dos usos e costumes de outro grupo, carregando os mesmos direitos e deveres daqueles já incluídos no grupo. Pereira, então, problematiza o termo “digital”, prevendo um fenômeno de convergência digital, que se constituirá em (i) um transporte de tipos similares de serviços a diferentes plataformas de redes de computadores; (ii) integração de dispositivos microprocessados; e (iii) unificação de meio e mídia. O autor supõe que todos os equipamentos estarão integrados em uma rede digital convergida, e que as escolas virtuais serão uma realidade, devido ao tempo, espaço, abrangência e custo. Citando os objetivos futuros da comunidade europeia quanto à exclusão digital: (i) aumentar o acesso a redes de informação; (ii) formar com qualidade; (iii) promover cooperação entre educadores; (iv) pesquisar e divulgar melhores práticas de ensino e aprendizagem; e (v) inovar conhecimentos – o autor aponta as sinalizações brasileiras de agir frente à necessidade de alfabetização digital.

Carla Viana Coscarelli, no capítulo “Alfabetização e letramento digital”, discorre sobre a importância da informática no palco educacional. Segundo a autora, a informática precisa entrar na escola, pois tem uma grande valia, especialmente no combate à exclusão. Coscarelli adverte que o computador não modifica a concepção de aprendizagem nas escolas, pois este não vai substituir ninguém, sendo o professor o responsável por decidir quando e como adotá-lo. A autora acrescenta que não precisamos do computador em todos os momentos para a construção coletiva do saber, mas ele é útil, especialmente na busca de informação e formatação dos dados. O artigo apresenta dados provenientes de alunos de 4ª série abordando questões de letramento e alfabetização, e criticando a falta de preparação dos professores. A autora defende que o paradigma de Vygotsky ainda não foi assimilado nas escolas e, adicionalmente, que há a falta também do computador nesse âmbito. A sociedade contemporânea exige um grau de letramento cada vez maior e adaptado às novas tecnologias, pois a informática pode ser

um recurso auxiliar da aprendizagem, trazendo inúmeras possibilidades pedagógicas, como e-mails, sites, dentre outros.

Os objetivos do terceiro capítulo, “Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica”, escrito por Cecília Goulart, são de discutir a concepção da noção de letramento, investigar diferentes modos de ser letrado e refletir novas possibilidades de ação pedagógica com a língua escrita. O letramento é visto pela autora como um horizonte éticopolítico para a ação pedagógica nos espaços educacionais, sendo que, quando aprendemos uma linguagem, aprendemos sistemas de referência do mundo. Existem interpretações diferentes, mais ou menos valorizadas socialmente, para complexos de saberes semelhantes. Goulart discute a relação das considerações bakhtinianas com a sala de aula. Nesse âmbito educacional, as palavras (signos) adquirem sentido no contexto em que são produzidas e se constroem no seu interior. O fenômeno do letramento está associado a diferentes gêneros discursivos, caracteriza classes sociais de modos diferentes de conceber a linguagem escrita e seu contexto sóciohistórico, problematizando, assim, o contexto do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a noção de polifonia deve ser considerada básica para a compreensão da noção de letramento. A autora problematiza os desafios que a superfície da tela de um computador traz para a leitura e a escrita e aponta que navegar nos possibilita acessar muitos textos de gêneros diferentes.

Isabel Cristina A. da Silva Frade, escreve o quarto capítulo, intitulado “Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita”, contemplando o significado da introdução de uma cultura digital na sociedade, problematizando relações conceituais entre letramento digital e alfabetização digital e discutindo a contribuição dos computadores para auxílio no processo de alfabetização de crianças. A autora propõe a definição dos termos letramento, letramento digital, alfabetização e alfabetização áudio-visual, para problematizar a situação de analfabetismo digital, discorrendo sobre algumas capacidades envolvidas

na apropriação do sistema que podem combater tal situação. O computador é visto como artefato que possibilita novos espaços de escrita que trazem desdobramentos para a interação leitor e escritor. Nesse contexto, Frade propõe que para cada alteração nas tecnologias de escrita deveríamos pensar em novas pedagogias. A marginalização da estabilidade no conteúdo a ser ensinado e na capacidade exigida dos alunos no processo de alfabetização, que dá lugar ao letramento dentro de um contexto de uso, propicia, hoje, a busca por problemas realmente novos para a alfabetização em um contexto digital. Várias habilidades de uso são acionadas pelo meio digital, o oral, a imagem e o escrito, e a autora enfatiza o caráter de hibridismo e continuidade encontrado nesse meio, sugerindo práticas pedagógicas com o uso das funções multimídia.

Em uma analogia com a obra Alice, de Lewis Carroll, Otacílio José Ribeiro, propõe o quinto capítulo, “Educação de novas tecnologias: um olhar para além das técnicas”. O sujeito é o elo de uma teia de relações formando um ecossistema no qual, sozinho, não é ninguém. A tecnologia é parte dessa história e está ligada à formação e à construção do sujeito. Freire (1980 *apud* Coscarelli e Ribeiro, 2005) propõe um movimento de conscientização que redunde na atitude crítica dos homens diante dos novos bosques da educação e da tecnologia. O autor busca refletir sobre a interação homem/máquina, e sobre a recorrente busca de atualização, considerando o papel das interações no processo de aprendizagem. Ribeiro analisa princípios para uma prática educativa mediada pela tecnologia, mostrando que a centralidade de todo processo deve estar nos sujeitos e na sua relação com o conhecimento. Os homens são os autores e beneficiários do progresso tecnológico, e devem assumir a responsabilidade de seu futuro e de suas obras.

Antônio Zumpano, no capítulo “A angústia da interface”, o sexto nessa obra, fundamenta-se em Pierre Lévy (1993, 1996 *apud* Coscarelli e Ribeiro, 2005), para problematizar o sentimento de angústia provocado pela interação com a máquina. A tecnologia é um forte elemento estruturante dos novos tempos, quando ciência e técnica se juntaram. Antes

da escrita, o falante e o ouvinte tinham que estar em um mesmo tempo e numa mesma vizinhança de espaço. Antes da informática, toda dinâmica de comunicação acontecia em um espaço geométrico. A escrita eliminou a dependência temporal, e a informática eliminou a dependência espacial. A informática simula o espaço que corresponde ao suporte do texto, que precisa ser deslocado, e essa simulação permite atualizar um texto. O autor aponta que a angústia reside na incerteza da efetividade da interface e na dificuldade de identificar esse outro, de nomear com quem alguém fala, quando na interação com a máquina.

O sétimo capítulo, “Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual”, escrito por Renato Rocha Souza, apresenta o papel dos novos meios eletrônicos de interação, e como ocorre a aprendizagem nesses novos ambientes. Com o surgimento dos novos suportes informáticos de mediação, novas pedagogias do virtual também surgiram. O autor apresenta a socialização e a colaboração nos ambientes presenciais e virtuais. Adicionalmente, Souza pontua que os contextos construídos dinamicamente pelos participantes nos meios eletrônicos de interação são consoantes com seus próprios referenciais simbólicos, estilos cognitivos e interesses. A aprendizagem significativa e a colaborativa são atividades correlacionadas e complementares. O autor, em seguida, apresenta uma síntese das teorias e a aplicabilidade da práxis.

Em uma detalhada revisão histórica, Ana Elisa Ribeiro, em “Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e escrita”, mostra-nos como cada suporte inventado criou especificidades e como os usuários se apropriam dos novos suportes e recursos de apresentação para a escrita e a leitura. A autora traça o perfil da escrita e processos editoriais, mostrando a semelhança do passado com o presente, com a distinção de a Internet ter possibilitado um novo meio de publicação de textos sem a existência física. Ribeiro descreve o ler no papel e o ler na tela, e como o leitor se adapta ao novo suporte. O jogo de leitura só ocorre porque além de saber decodificar a notação alfabética, o leitor também é capaz de fazer inferências e de

conjugar à leitura seu hipertexto pessoal. Em seguida, a autora trata dos gêneros e suas transposições, explorando o que pode haver de híbrido em cada gênero/suporte. Exemplificando com os jornais e revistas, Ribeiro aponta por que não contrapor texto e hipertexto. Seguindo a metodologia da Usabilidade, a autora analisa dados do seu corpus, apontando que pessoas letradas têm maior sensação de familiaridade com suportes novos e variados, e têm menos preconceito quanto ao surgimento de novos veículos e formas de publicação.

O nono capítulo, “Chat: e agora? Novas regras – nova escrita”, foi escrito por Else Martins dos Santos. Para início de conversa, a autora aborda a presença da comunicação eletrônica na vida dos jovens, influenciada pela Internet, que traz ao mesmo tempo uma imposição e a liberdade total de expressão. A autora questiona o senso comum de que os jovens escrevem de maneira errada e não lêem, indagando o que caracteriza o novo gênero textual chat e seus desdobramentos para a forma de expressão de adolescentes e jovens. Santos fundamenta-se na premissa de que a língua é um fenômeno heterogêneo, refletindo a organização da sociedade para caracterizar a linguagem das interações on-line, analisando os *emoticons*, o uso de onomatopéias, a redução da extensão das palavras e o uso de pontuação expressiva. A análise das produções escritas demonstrou uma semelhança da linguagem do gênero chat aos bilhetes produzidos, e uma diferença às cartas produzidas para professores e aos textos em provas. Para fim de conversa, a autora conclui que os adolescentes adequam a linguagem ao gênero solicitado; que quanto maior intimidade mais descontraída a linguagem; e que o chat não influencia negativamente a escrita.

Luiz Antônio Marcuschi, em “A coerência no hipertexto”, o décimo capítulo dessa obra, toma como ponto de partida o problema de que a coerência não é imanente ao texto, mas sim construída no processo de leitura. O ensaio tem como objetivo pensar em que consiste a coerência e o que é que o hipertexto tem a nos ensinar sobre ela. Criticando algumas premissas equivocadas, como a de que o

hipertexto é um fenômeno exclusivo do mundo digital, e que segue uma visão formal e estrutural da língua, desconsiderando contextos sociocognitivos relevantes, Marcuschi constrói seu texto. O autor trata da dispersividade discursiva, fazendo analogias com situações cotidianas. Explora as noções de língua e coerência e, ainda, de texto e hipertexto, sugerindo que pode haver compreensões de texto, mas não coerências. Em suma, Marcuschi pontua que lidar com hipertextos é lidar com textos, e que as novidades do hipertexto em relação à coerência não são tão fundamentais a ponto de exigir uma reconceitualização de texto ou de coerência.

No capítulo final, intitulado “Ensino/aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o e-mail como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula”, Juliana Alves discorre sobre as práticas discursivas no/do mundo digital observadas com a emergência de novos gêneros textuais, problematizando os efeitos e demandas para o professor de Língua Portuguesa da Educação Básica. O objetivo de seu trabalho é apresentar a necessidade de se redimensionarem pressupostos e estratégias da prática da escrita escolar. A autora critica a dicotomização fala x escrita, manifestada nas crenças do que vem a ser a modalidade em que textos se produzem, de forma regular e consistente. Sugere-se, a partir das críticas tecidas, então, que o foco para a produção textual seja o ensino de estratégias textualmente discursivas por meio das quais se configuram diferentes gêneros textuais, formando a competência linguística comunicativa. Na análise, a autora lança mão de seu *corpus* de trabalho para definir e caracterizar o e-mail, mostrando que esse gênero apresenta uma grande diversidade, em termos de organização estrutural e do uso de estratégias textuais. A autora aponta que eleger a prática de estudo e escrita de e-mails para os alunos de Educação Básica, para contato com uma prática escrita que manifesta variações de registro e recursos de textualização e reflexão sobre este gênero, coloca-se como necessário. Em geral, aclamamos a “feitura” dessa obra, em tempos de globalização que demandam o domínio das redes de informação do tipo Internet, como bem pontuam os Parâmetros Curriculares Nacionais

do Ensino Fundamental (1998) e do Ensino Médio (1999). Aplaudimos essa tentativa de construir, aliada à maturidade de saber que um curto espaço de tempo para uma obra escrita é, ao mesmo tempo, um longo espaço de tempo para o mundo virtual, e que algumas concepções focalizadas poderão não ser de tanta relevância para as encarnações futuras do computador e da Internet (Crystal, 2001).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999. 364

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. 244 p. CRYSTAL, David. Language and the internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 272 p.

Disponível em:

<<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/949>>

Acesso em: 12 abr. 2023.



EXERCÍCIOS DE TREINAMENTO

Leia novamente a resenha LETRAMENTO DIGITAL: ASPECTOS SOCIAIS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS e faça o que se segue.

1. Use um marca-texto de uma cor para apresentar as ideias básicas do livro resenhado.

2. Use um marca-texto de outra cor para apresentar as opiniões do autor da resenha sobre o livro resenhado.
3. Se achar conveniente, identifique prováveis problemas formais de linguagem na resenha, mas isto não é o mais relevante.
4. Observe que, no caso desta última resenha, há uma coincidência entre o título da obra e o título da resenha. Comente as vantagens e desvantagens dessa estratégia em oposição à atribuição de um título diferente ao do objeto resenhado para a resenha.

Para encerrar esta parte, vamos ler mais uma resenha sobre uma obra de Brian Street, desta vez um livro no original, em inglês. Você deve ter notado que estamos tratando, mesmo nos exemplos, sempre do assunto letramento, sob diferentes aspectos (diferentes temáticas). Isso foi proposital e é uma forma de também demonstrarmos o tanto que o tema tem sido discutido no âmbito acadêmico.

RESENHA

Street, Brian (ed.) 1993. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 314 págs.

Resenhado por: Guilherme Veiga Rios

As modalidades de língua, oral e escrita, não devem ser compreendidas em sua totalidade como habilidades autônomas, especificamente desenvolvidas pelos indivíduos nas sociedades ocidentais orientadas pelo “progresso”. Tal concepção de fala e escrita se derivou em grande parte de estudos, em épocas passadas, de psicólogos e educadores nos quais essas modalidades receberam um tratamento isolado de implicações sócio-culturais e, por consequência, também foram isoladas entre si. À língua oral imprimiu-se um valor radicalmente distinto da língua escrita, que obteve

na maioria das nações do ocidente, até mesmo pela perspectiva histórica, uma estreita ligação com a racionalidade e a tecnologia.

A negação nas três primeiras linhas do parágrafo anterior é o que Brian Street defende em *Cross-cultural approaches to literacy*, uma coletânea de textos por ele organizada, atendendo ao intuito de expor e defender a natureza ideológica dos usos da fala e da escrita nos mais diversos contextos culturais de comunidades humanas. Mais do que apenas oferecer uma crítica ao que o organizador denomina “o modelo autônomo de letramento” (concepção do letramento “como independente de contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição podem ser derivadas de seu caráter intrínseco” - Street, p. 5) os textos reunidos “mostram um grande comprometimento com os novos estudos sobre o letramento” e, de certo modo, encaixam-se nas categorias de seu “modelo ideológico”: etnia, gênero e relações de poder. Street refere por “novos estudos de letramento” a virada contra a “grande divisão” entre a fala e a escrita, proposta por Ong (1982), para a relação entre oralidade e letramento como um contínuo. Contudo, alguns autores foram além desta idéia, ao afirmar a existência de sobreposição e mistura entre as duas modalidades da língua, o que se aproxima da “complexidade e do modo multidimensional com que a fala e a escrita atuam dentro e entre as comunidades de fala” (Besnier, 1988).

O termo “modelo ideológico de letramento” foi cunhado por Street para caracterizar uma reação aos estudos da fala e escrita dentro do paradigma autônomo. Desta maneira, a expressão não constitui redundância, visto que o letramento em suas coerções sociais possui um caráter ideológico, mas sim serve para destacar uma objeção, à qual vários acadêmicos sem projeção editorial insistentemente proclamavam “ao ver as práticas de letramento como inextricavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder na sociedade, e ao reconhecer a variedade de práticas culturais associadas à leitura e escrita nos diferentes contextos” (p. 7).

Os textos, um total de doze, estão distribuídos em três grandes seções: 1) “A incorporação do letramento no repertório comunicativo”; 2) “Letramentos locais e política nacional: etnia, gênero e religião”; e 3) “Variação do letramento em contextos urbanos”. Cada seção é precedida de uma descrição das contribuições e da explicação desse ordenamento.

A primeira seção discute o ‘impacto’ do letramento nas sociedades que anteriormente não tinham qualquer relação com a escrita; e as ‘consequências’ para a cognição e o desenvolvimento social. Kulick e Stroud apontam que nesses estudos apenas uma concepção de letramento foi levada em consideração - a dos estrangeiros, sejam colonizadores ou missionários - e concluíam confirmando a hipótese dos processos previsíveis em que os iletrados ao se tornarem letrados passavam de uma condição passiva para uma ativa, “sem inteira consciência e controle disso” (p. 25). Esses estudos sobre o “impacto” do letramento em sociedades não-letradas são os de Goody (1968), Ong (1982) e Gellner (1983). Os textos da coletânea fornecem argumentos consistentes para uma crítica desta concepção etnocêntrica de letramento.

O primeiro texto, “Literacy in a Papua New Guinean Village” (Kulick e Stroud), mostra como o letramento não transformou os moradores da vila Gapun na Nova Guiné, uma comunidade de repertório comunicativo basicamente oral. Ao contrário, os membros da comunidade é que o transformaram de acordo com suas concepções culturais. A fala serve em geral para a manutenção “de uma estrutura intersubjetivamente construída na qual o significado pode ser publicamente negociado” (p. 53). A escrita está sempre contextualizada, todos os materiais escritos devem estar integrados às relações na vila. Tanto é que uma mensagem escrita sem um mensageiro é desconsiderada: “Os fatos escritos no papel não têm significância a não ser que sejam oralmente proclamados” (p. 54). O segundo texto, “Literacy and feelings: the encoding of affect in Nukulaelae letters” (Niko Besnier), contesta a tese de que a escrita é especificamente isenta de marca de afetividade e separada da subjetividade do autor. Analisando

cartas na língua Nukulaelae, falada por habitantes do atol de Funaafuti, na região do Pacífico Central, Besnier constata que o grau de afetividade que os membros dessa comunidade de fala imprimem à “superfície de um registro particular, seja falado ou escrito, é uma função das normas comunicativas em jogo na sociedade, e não uma consequência inerente da oralidade e da escrita” (p. 65). Tais normas socialmente convencionalizadas admitem para o gênero textual carta determinados marcadores de envolvimento afetivo que, no julgamento da própria comunidade, não são apropriados nem mesmo para suas interações face-a-face.

A tipologia das cartas investigadas pelo autor variou entre cartas de saudação, despedida e informação a parentes de eventos familiares; cartas admonitórias, em que predominavam os conselhos dos mais velhos para com os mais novos. Com base no termo “frame” (moldura), de Goffman (1974), o autor destaca a recorrência de marcadores específicos presentes no início e fim do texto das cartas, tais como a saudação idêntica aos contextos interacionais face-a-face (‘taalofa’ [oi]). E ao final faz-se referência à saúde de todos os que estão com o remetente e com o destinatário. Street, em sua apresentação prévia a este texto, tece a eloquente conclusão: “as formas pelas quais o afeto é codificado no repertório comunicativo varia entre as culturas e o meio (fala ou escrita) e não podemos afirmar que quando as pessoas adquirem o letramento também irão adquirir as convenções de uso do repertório da cultura interveniente” (p. 27).

Em seguida, ‘Schooling and literacy in a Zafimaniry Village’ (Maurice Bloch) é um estudo em que se analisa a intervenção e instituições de educação, de um lado religiosas e civis de outro, em uma vila Zafimaniry, um pequeno grupo de pessoas que habitam a floresta no leste de Madagascar. O autor desenvolve uma noção mais ampla de ‘contexto’ incluindo dois tipos: o contexto político-social tanto na escolarização quanto no letramento e o “contexto dos diferentes tipos de conhecimento não-escolares e sua importância para o modo como as pessoas comumente avaliam e usam o conhecimento escolar” (p. 88).

Bloch chegou a uma interessante conclusão: o que é ensinado na escola, seja pelo conteúdo religioso ou leigo, é irrelevante para o modo de vida diário dos membros da vila, embora estes exaltem o valor da escolaridade e do letramento. A explicação para este fato reside nas “teorias de conhecimento” sustentadas pela “força da cultura autóctone”. Estas teorias estão vinculadas ao modo com que “o corpo, o gênero, a maturação, a natureza do mundo vivo e o entendimento dos processos produtivos e reprodutivos são encarados” (p. 95). O conhecimento escolar não transforma unilateralmente a “organização e a filosofia do conhecimento” dos membros da comunidade (ibid.). Antes, é interpretado de acordo com os termos da cultura autóctone. Bloch cita Willis (1977) e Scribner e Cole (1981) como referências similares a essa conclusão.

O último texto da primeira seção “Arabic literacy and secrecy among the Mende” (Caroline Bledsoe e Kenneth Robey), registra o modo pelo qual o letramento é assimilado pelos membros da sociedade Mende de Serra Leoa.

Entre os usos da escrita nessa sociedade, seja no domínio público seja no privado, uma função determinante subjaz a praticamente todos: o segredamento. O letramento árabe tem estabelecido uma conexão estreita com a doutrina islâmica, o que pode ser evidenciado pelo fato de o ensino do árabe na sociedade Mende, na maioria das vezes, provir diretamente do Alcorão. Contudo, este ensino, que é ministrado por um estudioso islamita (karamoko), demanda um compromisso durante um extenso período de tempo, no qual os estudantes aprendem a memorizar os versos ao invés de estudar seu significado. A razão disso se deve a que as palavras escritas do Alcorão são dotadas de “importantes significados secretos” e o acesso a estes por quem não possui as qualificações rituais necessárias é perigoso. Desta maneira, a escrita na sociedade Mende possui uma referência preponderante - os textos sagrados do Alcorão - e recebe por este fato um atributo que é comum no domínio religioso. Este caráter secreto do letramento é exemplificado nos momentos em que os vários subgrupos da sociedade usam o letramento multilíngue para

excluir de suas mensagens determinados destinatários. Até mesmo os órgãos governamentais controlam o conhecimento e o monopólio de suas ações por meio da escrita burocrática em inglês. Enfim, concluem os autores, contrapondo-se ao que Goody (1968) defende: o letramento na sociedade Mende, de Serra Leoa, é assimilado não por ser um modo de comunicação superior à oralidade, mas por constituir um recurso potencial que permite o segredamento e a exclusão social, inerentes ao contexto de cultura.

A segunda seção recobre a relação entre as práticas de letramento e a construção da identidade. Este termo é focalizado nas noções de etnia, gênero e religião, por um lado, e formas de organização do estado e política nacional, por outro. O objetivo precípuo desta seção é examinar o papel do letramento nesse processo de constituição da identidade étnica, das relações de gênero e da heterogeneidade religiosa.

O texto de Ioan Lewis, "Literacy and cultural identity in the horn of África", é uma investigação sobre o impacto do letramento para o desenvolvimento da identidade nacional. Esta questão é sugerida por Goody, Ong, e Gellner, que consideram haver um vínculo estreito entre letramento e desenvolvimento do nacionalismo. Lewis focaliza a implantação do letramento em língua materna numa região de intenso contato interétnico e recentemente disputada pela Etiópia e Somália. Por meio de um levantamento histórico, apresenta a confluência de etnias que dominaram a ponta leste da África desde 500 anos atrás. Convivendo com o letramento árabe, após a tomada do poder aos colonizadores cristãos no início do século, a Somália consistia em uma reunião de clãs que falavam o somáli, uma língua exclusivamente oral ligada a certas convenções culturais, como a oratória e a poesia em diferentes gêneros. A implantação referida acima aconteceu no contexto de uma campanha de alfabetização, articulada pelo regime militar que tomara o poder na década de 1970 e que assumia o desenvolvimento da identidade nacional como consequência de tal campanha. Porém, a médio prazo, ocorreu um retorno às tradições orais dos poemas de louvor e oratória,

o que demandou uma readaptação dos eventos políticos ao repertório comunicativo somáli, com o intuito de ajustar à realidade cultural a posição política do estado e o sentimento nacionalista. Este resultado vai de encontro à concepção de transformação nacionalista ocasionada pela introdução do letramento. E, ao contrário, reivindica a existência de uma complexidade na relação entre letramento e nacionalismo.

“Gender, language and the politics of literacy” (Kathleen Rockhill) contrasta os discursos públicos e do estado sobre o letramento com as experiências vividas em contextos locais nos Estados Unidos. Sua análise relaciona o nível macro e micro do discurso sobre o letramento como forma de estabelecimento do poder.

Na questão de gênero, a autora focaliza as práticas de letramento reais de mulheres de origem hispano-americana em Los Angeles. Assim como em textos precedentes neste volume, o contexto é investigado de maneira mais ampla, mesmo não havendo relação direta com as práticas de letramento, e revela “como o poder é vivenciado por meio de práticas cotidianas, das regulações sociais e das imagens de desejo que governam a sexualidade e o uso da linguagem” pelas mulheres.

Há uma contradição entre a situação vivida pelo grupo pesquisado e o seu desejo pela conquista do “Sonho Americano”, em que o letramento, para elas, consistiria na chave para sua realização. Porém, tal contradição verifica-se a um nível mais elevado, pois os discursos dominantes na esfera pública acusam o iletrado de “falta de vontade” e “de minar a Democracia Liberal”, enquanto as famílias estruturadas nos papéis genéricos privam a mulher de frequentar a escola e as instituições públicas de fomento contribuem para essa violência com sua omissão. As mulheres declaram que o letramento não é necessário para suas vidas, o que evidencia sua “prisão doméstica”, mas por outro lado consideram-no crucial para “tornar-se alguém”, “uma dama”, como elas vêem nas revistas e nos filmes. De um lado, o letramento é considerado como fortalecimento, enquanto

de outro “como um meio de assimilação à classe média dominante nos Estados Unidos, com seus mitos e fantasias”.

Street comenta que o contraste entre os discursos públicos dominantes e a experiência concreta em relação ao letramento se deve sobretudo às concepções dos cientistas sociais que o descontextualizam da experiência concreta, representando-o como fixo, um produto unificado e uma habilidade técnica a ser adquirida por indivíduos que exprimem essa vontade: “uma vez que os cientistas sociais exponham a natureza socialmente construída do letramento, então estaremos em condições de examinar e desafiar as distorções dominantes e os mitos do letramento que regulam o domínio público na sociedade contemporânea” (p. 140).

O terceiro texto “Literacy development and ethnicity in Alaska” (Reeder e Wikelund) examina as relações complexas entre diversas formas de letramento e práticas sociais, no Alaska, especificamente na cidade de Seal Bay (nome fictício). Este território, que desde 1867 é um dos estados da federação americana, havia sido anteriormente colônia do império russo. As instituições mantenedoras de letramento então eram a igreja ortodoxa russa e a companhia russo-americana, que controlava a venda e distribuição de produtos oriundos da caça nativa. Nessas instituições, o tipo de letra empregado era o do alfabeto cirílico. Depois da compra do Alaska pelos Estados Unidos um novo letramento com tipo de letra latina surge, mantido pelo governo americano nas escolas públicas. Tal situação engendrou a competição entre os diferentes letramentos associados às respectivas instituições, o que transcendeu da questão do tipo de letra (cirílico ou latino) e escrita para a estrutura social étnica.

Ao longo desse processo, “dois sistemas de ‘significação’ social foram delimitados com o desenvolvimento do letramento - a noção de ‘vila’ e de ‘exterior’” (Street.p. 140). Independentemente da instituição mantenedora, os diferentes letramentos comutaram-se nos dois “sistemas” em momentos distintos, de modo que, o que era tido

como “exterior” em determinada época, veio a ser considerado como “integrante à vila” em outra. Portanto, os autores concluem ser inútil a aplicação dos conceitos tradicionais de um modelo único e autônomo de letramento. Para eles, “o papel do letramento no desenvolvimento desta comunidade ... parece intimamente ligado aos significados sociais que duas práticas variadas assumiram. Esses significados incluem tanto as identidades locais e etnias quanto as relações com as instituições maiores, as religiosas e políticas, seja a igreja ortodoxa russa, o sistema de educação americano ou o governo” (p. 140).

“The letter and the spirit: literacy and religious authority in the history of the Aladura movement in Western Nigéria” (Peter Probst) revisa determinadas considerações acerca do domínio religioso após a introdução do letramento. Mais amplamente, o texto trata das relações entre letramento e identidade política e religiosa.

O foco do trabalho é sobre o movimento religioso local denominado ‘Aladura’ na década de 1920, dirigido por Josiah Oshitelu, em protesto contra sua expulsão da igreja missionária cristã devido às mensagens messiânicas pregadas por ele. Estas mensagens, uma série de sinais gráficos, foram interpretadas por Oshitelu como a revelação de uma missão conferida a ele por Deus. Antes de sua expulsão, Oshitelu e seus correligionários explicavam alguns acontecimentos catastróficos, que de fato se realizaram, pela fúria de Deus ao paganismo reinante e ao governo impopular.

Oshitelu percebeu a significância da escrita desde os tempos em que era aluno da escola missionária. Os sinais gráficos de sua visão foram impressos e adquiriram circulação em seis grandes jornais. Com o crescimento da igreja de Oshitelu, sua publicação periódica levava os sinais impressos, aos quais ele atribuía a seqüência: “a escrita sagrada de Deus”. Probst interpreta os sinais gráficos “como um privilégio simbólico do profeta, removendo-o do resto da sociedade e garantindo-lhe uma marca de autenticidade” (p. 141). O movimento religioso introduzido por Oshitelu representou, em consequência, um desafio e a independência da fonte de poder dos missionários. Neste caso, outra implicação das

conseqüências do letramento na religião é o fato de o movimento Aladura haver mantido os papéis dos profetas como intérpretes da Bíblia, ao contrário da sugestão de Goody, na qual “o desenvolvimento de textos escritos na religião levaria a uma rotinização, a tal ponto que a interpretação aberta a todos propiciaria pronunciamentos estandardizados por uma elite em relação aos significados das escrituras” (p. 141).

A terceira seção do livro, “Literacy variation in urban settings” tem por elemento central o conceito de ‘letramento vernacular’. Alguns autores no livro mencionam o termo, que é diferentemente formulado por eles, mas delimitam-no com um significado próximo. No primeiro texto, “Vernacular writing: varieties of literacy among Philadelphia High School students” (Miriam Camitta), a autora define letramento vernacular como textos escritos por adolescentes fora da escola, em contraste com os textos escolares. Para ela, esses textos “estão mais intimamente associados à cultura, a qual não é nem de elite nem institucional. Por escrita vernacular eu quero dizer escrita que é tradicional e própria aos processos culturais diversos das comunidades, distintos dos padrões uniformes e inflexíveis das instituições” (p. 223).

Camitta relaciona o letramento vernacular à tradição textual popular que se afasta da vertente comum padrão. Esse uso da escrita é freqüentemente relegado no contexto escolar, e, largamente, sofre julgamentos morais que o condenam a uma conformação disciplinar, sugerindo sua inadequação ao modelo de texto acadêmico. Nos programas de difusão de letramento, os letramentos locais tendem a ser desconsiderados por serem vistos como ‘atrasados’ ou inadequados às necessidades da vida moderna.

Convivendo com vários adolescentes, alguns alunos seus, na ‘City High School’ (Escola Secundária da Cidade) em Filadélfia, a autora pôde compartilhar a experiência de escrita auto-monitorada, praticada pelos adolescentes em contextos não-oficiais. Os dados escritos consistem em versos de ‘rap’ (estilo musical) e notas de ensaio, cartas, registros em revistas, diários, poemas, rimas, paródias

e textos copiados em cadernos. O processo de produção desses textos incorporou a interação verbal freqüente entre os alunos. Alguns dos textos eram transformados em 'performances', que eram ensaios com leitura dos textos em voz alta pelos autores e retomo oral pela audiência em comentários e revisões. Este ritual editorial foi interpretado pela autora como "colaboração oral e escrita". O resultado aponta para o lugar da escrita no que é comumente a prática oral da literatura, ou seja, no contexto de comunicação face-a-face. O fato de a 'performance' ocorrer em qualquer ponto do processo de produção textual implica um redimensionamento da "análise das práticas orais e letradas, tanto em contextos tradicionais quanto modernos, no folclore como na antropologia" (Street, p. 234).

"Collaborative writing: appropriating power or reproducing authority?" (Amy Shuman), o segundo texto dessa seção, é um estudo sobre os direitos de narração oral entre adolescentes de uma 'Junior High School' (Escola Secundária) numa cidade do interior no leste dos Estados Unidos. A autora parte das seguintes constatações prévias: "na forma escrita padrão esses direitos envolvem questões de direitos autorais; nos contextos de letramento vernaculares os direitos estão encaixados nas relações e interações sociais cotidianas" (p. 234). Observando as narrações sobre brigas escolares, ela aponta que os direitos se referem à disputa sobre "quem tem o direito de dizer o que para quem" (ibid.). Vários adolescentes registraram em diários essas narrativas de brigas.

A tarefa de encaminhar documentos escritos, como preenchimento de formulários e cartas para autoridades escolares é executada pelos próprios adolescentes, e tal costume é arraigado na comunidade em que vivem, onde há uma maioria de famílias porto-riquenhas radicadas. Os adolescentes exercem o papel de intérpretes entre o espanhol e o inglês.

Ao contrário da correlação fixa, fala e comunicação face-a-face e escrita-ausência do autor, "os adolescentes freqüentemente usavam narrativas orais para enviar mensagens a terceiros ausentes (por

exemplo, rumores de que ele/ela disse...) e, em parte, usavam a escrita em interações face-a-face em que documentos eram produzidos colaborativamente e lidos em voz alta ou como comunicação solitária consigo mesmos no diário” (Street, p. 225).

Em conclusão, a relação entre as convenções orais e escritas ocorre por meio de uma mistura nos eventos investigados por Shuman. A escrita em si não é causa da proximidade ou distância na interação entre os interlocutores, antes ela é produto das normas que regulam a comunicação numa comunidade de fala, assim como o canal e o gênero.

O terceiro texto, “Literacy and social process: a community in transition” (Gail Weinstein-Shr), enfoca a condição de imigrantes refugiados incorporados a uma sociedade letrada (Filadélfia, EUA) e os recursos de que se utilizam para manter-se na organização social do meio em que estão estabelecidos. Os indivíduos no caso são imigrantes Hmong, cuja origem reporta às regiões montanhosas da China e outros territórios adjacentes, devido ao intenso costume itinerante desse povo. A autora vem conduzindo pesquisas desde aproximadamente uma década sobre essas famílias e “seu repertório de recursos comunicativos” com a introdução do letramento, “uma recente inovação” para eles. O contraste examinado é a relação entre o letramento ligado ao parentesco na comunidade Hmong e a nova forma de vida na zona urbana de Filadélfia. Por meio das histórias de vida de dois homens, as formas de uso do letramento são detalhadas e postas em contraste. Enquanto o primeiro, Chou Chang, faz do letramento padrão aprendido nas aulas uma mediação entre sua comunidade e os órgãos oficiais, o segundo, Pao Youa, aparenta um “fracasso” nas aulas formais, mas 117 Cadernos de Linguagem e Sociedade, 2(1) 1996 usa o letramento, de certa forma eficientemente, para reforçar os laços com a tradição Hmong e “sua própria autoridade em relação a ela”. Chou passa boa parte do tempo escrevendo cartas para os escritórios governamentais de serviço social, ao passo que Pao recorta jornais, coleciona materiais referentes à intervenção no Laos na década de 1970 e um diário pessoal de crônicas militares. Tais atividades tornam-no uma autoridade como “mantenedor da história e de notícias na comunidade”.

Ambos estenderam o letramento para as necessidades correntes, o primeiro pelas comunicações com as autoridades no país e o segundo pela manutenção das práticas tradicionais de autoridade, nos dois casos fazendo do letramento um meio criativo e ativo em acréscimo ao repertório comunicativo de sua comunidade. A autora conclui também que as funções e o uso do letramento podem esclarecer de forma geral “o processo social e a organização humana”, bem como contribuir para o conteúdo da instrução na linguagem escrita e da prática educacional, uma vez que ela própria é professora de inglês de diversos imigrantes.

O último texto “Code switching and mode switching: community interpreters and mediators of literacy” (Mike Baynham), segue a mesma perspectiva do texto anterior ao focalizar o repertório lingüístico da comunidade marroquina em Londres para a resolução de questões burocráticas.

O autor centraliza seu estudo na noção de ‘mediador de letramento’, interlocutor que supre informações relativas ao sistema de letramento, e contrasta dois tipos diferentes de práticas comunicativas: os eventos de letramento mediados e os eventos comunicativos que envolvem intérpretes, sejam eles formais ou informais. O primeiro tipo consiste de uma atividade de escrita em que, entre os participantes, um auxilia na realização ou decodificação do material para o outro por meio da fala em apenas uma língua, podendo haver textos multilíngues. O segundo tipo envolve a comunicação em mais de uma língua, transitando-se de uma para outra, por meio do envolvimento de intérpretes, conforme as necessidades de compreensão dos participantes. Ambos os tipos ocorreram no contexto investigado à época da pesquisa e uma das conclusões a que chega o autor está baseada no fato de os membros da comunidade que serviam como mediadores também desempenharem o papel de intérpretes, como voluntários de uma organização comunitária. A conclusão principal do estudo está na mistura entre os modos oral e letrado no evento de letramento mediado, voltado para algum tipo de texto - o que chama

o autor de 'mudança de modo' ('mode switching'), em analogia ao termo da sociolinguística 'mudança de código' (code switching) - e na predominância do modo oral nos eventos interpretativos. Nestes últimos também ocorreu mudança de registro, de formal para informal.

Em suma, a proposta de Street ao organizar esta coletânea é suficientemente clara: expor argumentos consistentes por meio de múltiplos trabalhos na relação letramento e cultura (trabalhos que anteriormente tiveram pouca divulgação no debate sobre o letramento), questionando as teses do que ele denomina de modelo autônomo. Os resultados a que alguns autores chegaram põem na berlinda a aplicação desse modelo nos contextos investigados, bem como as conseqüências lineares tais como o desenvolvimento cognitivo, social e nacional. Como observa Street, muitos estudiosos que adotam a metodologia etnográfica e a análise do discurso ainda podem trazer luz acerca do fenômeno do letramento, compreendido em sua relação com as categorias do modelo ideológico: etnia, relações de poder e gênero.

REFERÊNCIAS

- Besnier, N. The linguistic relationship of spoken and written Nukulaelae registers, *Language*, 64: 707-736, 1988.
- Gellner, E. *Nations and nationalism*, Oxford: Blackwell, 1983.
- Goody, J. (ed.) *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.
- Goffman, E. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. New York: Harper and Row, 1974.
- Ong, W. *Orality and literacy*. London: Methuen, 1982.
- Scribner, S. and Cole, M. *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.
- Willis, P. *Learning to labour*. Farnborough: Saxon House, 1977. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/2954>> Acesso em: 12 abr. 2023

A resenha completa encontra-se disponível em:
<<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/2954>>



EXERCÍCIOS DE TREINAMENTO

Leia novamente a resenha da obra CROSS-CULTURAL APPROACHES TO LITERACY e faça o que se segue.

1. Use um marca-texto de uma cor para apresentar as ideias básicas do livro resenhado.
2. Use um marca-texto de outra cor para apresentar as opiniões do autor da resenha sobre o livro resenhado.
3. O autor desta resenha identifica inicialmente o texto como “Resenha” e cita a referência bibliográfica do objeto resenhado, entretanto não é dado um título ao texto produzido. Como tal elemento linguístico deve compor a estrutura de uma resenha, atribua à resenha um título coerente com o seu conteúdo.
4. Ao resenhar um filme, por exemplo, o resenhista pode usar como estratégia a apresentação do enredo em forma de resumo. Identifique e avalie a estratégia empregada por Guilherme Veiga Rios para resumir o livro de Street.

The background is a dark blue gradient with a repeating pattern of white line-art books. Some books are open, showing pages, while others are closed. The books are scattered across the entire page, creating a textured, library-like atmosphere.

Seção

2

**Escrevendo
os primeiros
textos**

OBJETIVO

Exercitar a escrita dos primeiros parágrafos acadêmicos.

Breves considerações teóricas sobre escrita, revisão, reescrita e retextualização

Dissemos, no início deste caderno, que escrever é reescrever, que todos aqueles que vivem da escrita reescrivem seus textos, que o texto nunca sai pronto e definitivo na sua primeira versão. Embora todos aqueles que estão no mundo acadêmico há certo tempo saibam disso, muitos dos alunos, em idade escolar, não têm o costume de reescrever seus textos, tendo-os avaliados pelos professores nas suas primeiras e definitivas versões. Também não é muito comum que as correções sejam observadas e analisadas pelos alunos, embora, nos últimos anos, tenham despontado pesquisas acadêmicas sobre a reescrita e materiais didáticos já venham incorporando tais estratégias.

Leiam o trecho abaixo, retirado da Introdução do Caderno *Escrever é reescrever*, de autoria de Raquel Salek Fiad:

O termo reescrita está hoje presente nas discussões sobre o ensino da escrita. Ele já se encontra em livros didáticos, em propostas de ensino, em diretrizes curriculares. Portanto, não estamos falando de algo desconhecido. Por outro lado, nem sempre é muito claro o que se pretende, quando se diz que se deve reescrever um texto. O que significa reescrever? Pode-se ensinar a reescrever? Reescrever é o mesmo que corrigir um texto? O que mudar em um texto quando ele é reescrito? Para que serve a reescrita? E uma pergunta que é crucial para o professor: qual o papel do professor na reescrita do texto do aluno?

Passadas ao menos duas décadas desde que, no contexto brasileiro, a reescrita passou a ser incorporada às propostas de ensino da escrita, é hora de refletirmos um pouco sobre essa prática.

Em linhas gerais, pretendemos: defender uma concepção de escrita como sendo um processo, que envolve vários momentos, destacando os momentos de reescrita; mostrar que a reescrita é uma prática corrente, presente nos usos sociais da escrita; defender que ensinar a escrever compreende, também, ensinar a reescrever; defender que o ensino da reescrita é necessário porque, diferentemente dos “grandes escritores”, os alunos, aprendizes de escrita, não sabem ainda reescrever sozinhos; mostrar que reescrever nem sempre é corrigir a escrita – a reescrita compreende a correção, mas vai além dela... (...)

Disponível em:

<https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2011%20Escrever_Reescrever.pdf>
Acesso em 12 abr. 2023



Embora o texto acima se refira à reescrita de textos produzidos por crianças, podemos estender as perguntas também no que diz respeito à produção da escrita acadêmica. Afinal, muitas vezes, quando um graduando ou pós-graduando depara com a necessidade de escrever seu trabalho de conclusão de curso, sente-se bastante “perdido”.

Reproduzimos aqui a primeira e a segunda versões de um resumo da dissertação de mestrado de Fabiana Correia Justo, intitulada *Letramentos em espaços não escolares: o movimento hip-hop e o grupo A Rede, de Ouro Preto*.

1ª VERSÃO

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar, nas práticas de letramentos próprias do universo de um segmento jovem ouro-pretano, processos de leitura, escrita e oralidade que configuram suas identidades sociais. Interessou-nos

conhecer quais textos e em que circunstâncias esses sujeitos escrevem. Nossos referenciais teóricos baseiam-se nos estudos sobre letramentos, letramentos múltiplos e multiletramentos, fundamentados e desenvolvidos nas áreas da linguagem e da educação. Também nos fundamentamos nos estudos sobre o movimento *hip-hop* como espaço de sociabilidade juvenil e como agência de letramento de reexistência, ampliando a discussão sobre práticas de letramentos em espaços de educação não formal, mais especificamente, no grupo de *hip-hop* participante desta pesquisa. O presente estudo é resultado de uma investigação de abordagem qualitativa, seguindo perspectivas etnográficas da área da linguagem e da educação para se observar as práticas de letramentos promovidas pelo/no *hip-hop* no coletivo investigado. Metodologicamente o estudo foi desenvolvido por meio de observação participante nas atividades desenvolvidas pelo grupo investigado e de entrevista semiestruturada realizada com alguns membros do coletivo. Na entrevista objetivou-se conhecer as demais práticas de leitura e escrita presentes na vida dos sujeitos da pesquisa. Em um segundo momento realizou-se também a coleta e a análise de dois gêneros textuais produzidos no âmbito do coletivo investigado. A análise dos dados evidenciou eventos e práticas de letramentos de sucesso desenvolvidos nas comunidades de Ouro Preto, MG, apontando esse espaço como local de práticas de letramentos situadas, multimodais e de reexistência.

Palavras-chave: letramentos, multiletramentos, letramentos de reexistência, *hip-hop*.

2ª VERSÃO

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar, nas práticas de letramentos próprias do universo de um segmento jovem ouro-pretano, processos de leitura, escrita e oralidade que configuram suas identidades sociais. Interessou-nos conhecer quais gêneros textuais e em que circunstâncias esses sujeitos lêem e escrevem esses textos. Nossos referenciais teóricos são os estudos sobre os novos letramentos, letramentos múltiplos e multiletramentos, fundamentados e desenvolvidos nas áreas da linguagem e da educação. Também nos fundamentamos nos estudos sobre o movimento *hip-hop* como espaço de sociabilidade juvenil e como agência de “letramento de reexistência”, ampliando a discussão sobre práticas de letramentos em espaços de educação não formal, mais especificamente, no grupo de *hip-hop* participante desta pesquisa. O presente estudo é resultado de uma investigação de abordagem qualitativa, seguindo perspectivas etnográficas da área da linguagem e da educação para se observar as práticas de letramentos promovidas pelo/no *hip-hop* no coletivo investigado.

Metodologicamente o estudo foi desenvolvido por meio de observação participante nas atividades desenvolvidas pelo grupo investigado e de entrevista semiestruturada realizada com alguns membros do coletivo. Na entrevista objetivou-se conhecer as demais práticas de leitura e escrita presentes na vida dos sujeitos da pesquisa. Em um segundo momento realizou-se também a coleta e a análise de dois gêneros textuais produzidos no âmbito do coletivo investigado: cartazes e informativos. A análise dos dados evidenciou eventos e práticas de letramentos de sucesso desenvolvidos nas comunidades de Ouro Preto, MG, apontando esse espaço como local de práticas de letramentos situadas, multimodais e de reexistência.

Palavras-chave: letramentos, multiletramentos, letramentos de reexistência, *hip-hop*.

Leia novamente os dois resumos e faça o que se segue.

1. Use um marca-texto para marcar as alterações entre a primeira e a segunda versão do resumo.
2. Compare e discuta as alterações marcadas por você com as de um colega.
3. Selecione uma dessas alterações identificadas na questão anterior e explique o efeito de sentido produzido devido a essa revisão para melhor compreensão do texto.

PARA CORRIGIR

Leia o texto abaixo, que apresenta as considerações finais da mesma dissertação citada acima, e reescreva-o, de forma a torná-lo mais claro e conforme os padrões da escrita acadêmica:

Considerações finais?

Afirmamos que as considerações que apresentamos são algumas das conclusões possíveis desta tarefa de investigar, analisar, compreender as práticas de letramentos agenciadas pelo movimento

hip-hop e pelos participantes da pesquisa em Ouro Preto – MG, abrindo o caminho para outros pesquisadores debruçarem as suas investigações sobre o coletivo investigado e sobre os demais grupos culturais presentes nas comunidades desta cidade.

Conforme afirmamos nos capítulos 1 e 2 o movimento cultural *hip-hop* e seus ativistas são apontados por Souza (2009) como agentes de letramentos de reexistência. De acordo com essa pesquisadora, nos letramentos de reexistência os jovens assumem novos papéis em suas comunidades, elaborando espaços de sociabilidade juvenil em que a linguagem ocupa papel de destaque na configuração de suas identidades sociais, o que também foi sinalizado nesta pesquisa nos cartazes e informativos analisados no capítulo 4, evidenciando também a forma como as marcas linguísticas presentes nestes textos dizem das subjetividades e da não neutralidade do grupo A Rede.

Na apresentação do cenário investigativo afirmamos que o coletivo que participou desta pesquisa desenvolve em suas comunidades várias práticas educativas: oficinas, palestras, reuniões de formação, mostras culturais, entre outras, o que é reafirmado nos materiais textuais analisados. No processo de planejamento, de produção e de divulgação dessas atividades os ativistas se apropriam de novos espaços e de diversificados processos de leitura e escrita (letramento) de acordo com a demanda cultural deles. Essas práticas e processos apontam que existem letramentos de sucesso em vários espaços sociais e indicam que a escola pode se apropriar desse conhecimento para a construção/reelaboração de prática de letramento escolar em consonância com as identidades de seus alunos, aumentando a possibilidade de sucesso deles nesse ambiente de aprendizagem formal, principalmente no que tange ao sucesso e permanência nessa instituição por parte dos alunos das camadas populares, os quais nem sempre encontram na escola a valorização das suas linguagens e culturas.

Conforme afirmamos nesta pesquisa, os jovens deste coletivo estabelecem diálogos com o movimento negro, desenvolvendo

atividades em parceria com o Fórum da Igualdade Racial de Ouro Preto. Entendemos que esse diálogo pode se estender às escolas presentes em Ouro Preto, não só na ampliação do currículo, mas também como local de esses jovens se inserirem para falar da formação educativa presente neste movimento cultural, formando também outros atores sociais.

Outro diálogo que pode ser estabelecido com a escola e o currículo diz respeito à forma como esses jovens lançam mão dos multiletramentos para se formarem, se informarem e formarem outros sujeitos. Conforme percebemos nas entrevistas, a relação que os participantes estabelecem com as mídias digitais está muito atrelada à música e a arte que produzem. Eles usam o *ciberespaço* para se informarem sobre o cenário do *hip-hop* nacional, para a divulgação dos cartazes e dos informativos, para a compra de livros, para se comunicarem com outros grupos, estabelecendo formas variadas de autoformação. Essa busca por conhecimento e por outros espaços de leitura e escrita por parte dos jovens, interpela a escola a cada vez mais se apropriar das mídias digitais, ampliando os modos de ler e de escrever na sala de aula, mostrando-se dinâmica e colaborativa, estimulando os discentes a lançarem mão também na escola de novas estéticas, novas ferramentas e novas linguagens; novas apenas no currículo escolar, porque para os jovens participantes desta pesquisa essas práticas de uso da linguagem, nas quais configuram suas identidades sociais e raciais, já é de domínio estabelecido.

Alguns dos integrantes deste grupo afirmaram que, estar envolvido no movimento *hip-hop* lhes proporciona o contato com a escrita de forma concreta, socializando esses usos nos espaços em que circulam. Como exemplo eles citaram a elaboração das letras de *rap*. O processo de escrita das músicas, de acordo com eles, demanda desses jovens a busca por conhecimento sobre os seus antepassados de matriz africana, incentiva-os também a realizarem a leitura de textos diversos: jornais, revistas de *rap*, artigos e livros,

entre outros, em busca de informação sobre a história do Brasil e do *rap*. Essas práticas situam o *hip-hop* e seus ativistas como agentes de letramento em suas comunidades e também fora delas, visto que esses artistas circulam com suas músicas e suas artes em vários espaços da cidade de Ouro Preto e também em outras cidades, participando de eventos e mostras culturais.

Os dados e análises resultantes desta pesquisa apresentam alguns aspectos do rico universo da cultura *hip-hop* presente em Ouro Preto, mas afirmamos a necessidade de outras pesquisas evidenciando os demais espaços de letramentos proporcionados pela cultura *hip-hop* ouro-pretana. Seria interessante investigar também os grafites produzidos por esses jovens, algumas letras de *rap*, o programa de rádio intitulado Fala Favela, entre outros. Estamos afirmando que por mais rica que tenha sido esta pesquisa necessitamos de outros estudos, evidenciando outros gêneros, visto que não teríamos como abranger com uma investigação apenas todas as práticas e eventos de letramentos agenciados pelo grupo e por seus participantes em suas comunidades e em demais espaços.

Refletindo a cerca da formação de professores, esta pesquisa sinaliza a importância de investigações nas escolas desta região, a fim de compreender a concepção dos educadores a respeito dessas práticas de letramentos. Os professores conhecem esses artefatos culturais produzidos por seus alunos? Eles compreendem a batalha discursiva presente nas letras de *rap*? Como a oralidade é trabalhada em sala de aula? Os textos produzidos no movimento são valorizados pela escola? Quais atividades os educadores propõem para inserir os multiletramentos em sala de aula? Já trabalham com essa perspectiva cultural do ensino?

Os dados analisados nesta pesquisa e a incursão dos pesquisadores em campo evidenciam que o grupo cultural investigado desenvolve em seu bojo práticas de letramentos multimodais e de reexistência, propiciando nas comunidades a afirmação das culturas

que a constituiu, mostrando que os jovens do grupo criam estratégias de mobilidade social e cultural em Ouro Preto, MG. Os dados analisados mostram também que essa juventude escreve e escreve bem, lançam mão dos fatores de textualidade para convencer os seus leitores e criar os múltiplos sentidos de seus textos, usando a linguagem de forma intencional e para fins específicos, fazendo-se serem notados por meio das artes e das culturas que os constitui e que são constituídas por eles.

REFLITA E RESPONDA

1. Você costuma fazer a revisão e/ou a reescrita dos textos que escreve? Que diferenças e semelhanças você vê entre esses dois processos: revisão e reescrita?
2. Que vantagens você percebeu a partir da reescrita do texto?
3. Quais foram as estratégias usadas por você para sinalizar possíveis alterações no texto acima?

O material abaixo foi retirado da monografia

PEREIRA, Fernanda Rohlfs. *O PNBE nas UMEIs de Belo Horizonte: literatura infantil distribuída, literatura incluída?* (Monografia). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte: 2010.

Neste trecho, a então graduanda Fernanda Rohlfs Pereira apresenta um gráfico relativo à sua pesquisa e, em seguida, o interpreta. Na sequência, faz uma citação e procura relacioná-la com o seu trabalho. Analise esse excerto do trabalho, observando a pertinência da interpretação do gráfico e a citação da frase.

Independente do molde de construção, perguntamos para os coordenadores, diretores ou supervisores se existia biblioteca em sua UMEI de atuação. O resultado obtido é apresentado a seguir:

Gráfico 4

Remetemos o leitor para a página 39 do trabalho disponível em:
<<https://docplayer.com.br/65490234-Fernanda-rohfs-pereira-o-pnbe-nas-umei-s-de-belo-horizonte-literatura-infantil-distribuida-literatura-incluida.html>>
Acesso em: 30 mar. 2023



Fonte: Gráfico construído a partir de informações obtidas através da aplicação do questionário.

Observando o resultado obtido e avaliando o que propunham as resoluções para a criação das UMEIs, a grande discrepância nas porcentagens não é nenhuma surpresa, ou seja, a maior parte das UMEIs, 32 num total de 40, não possuem biblioteca. Apesar de saber que a maioria das UMEIs não foi projetada com bibliotecas, esperávamos que mais espaços adaptados de leitura tivessem sido criados dentro das instituições, porém, isso foi feito em apenas 5 delas. Esse dado revela que muito ainda deve ser feito para se ter o espaço da biblioteca valorizado dentro de instituições escolares, até o ponto em até o ponto em que os envolvidos percebam o quanto ele é fundamental para os alunos em formação. Aproveitamos esse resultado da pesquisa para citar a frase de Antônio Viñao Frago, que diz: “Espaço escolar não é apenas um cenário onde se desenvolve a educação, mas sim, uma forma silenciosa de ensino” (2002, p. 19). A biblioteca tem essa função de formar silenciosamente, na medida em que seu ambiente por si só cria uma atmosfera de curiosidade, fantasia e imaginação. Ao expor livros em prateleiras, com capas coloridas, ilustrações inusitadas, títulos divertidos ou também instigantes, além de almofadas no chão e mesas para a leitura, criará um ambiente

propício e convidativo para as crianças. Fora o ambiente em si, se esse espaço for usado para socialização das crianças, contação de histórias, teatro de fantoches, uso de fantasias, rodas de leitura, maiores serão os ganhos, dos professores e alunos. (PEREIRA, 2010, p. 39-40)

A seguir, retomamos o resumo do trabalho de Pereira, 2010. Leia o resumo e procure responder às perguntas.

Resumo

O presente estudo monográfico teve como objetivo investigar se a política de distribuição de livros de literatura, feita através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), está sendo efetiva para as bibliotecas escolares das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) de Belo Horizonte. Verificamos também se os espaços de leitura presentes nas UMEIs favorecem o uso e a fruição na leitura dessas obras. Nessa perspectiva, foi feito um levantamento das condições de distribuição, acesso e conhecimento do PNBE por parte de professores e profissionais, bem como da adequação e dos usos das bibliotecas como espaço de leitura nas UMEIs. Foram enfocadas as edições do PNBE 2008 e 2010, que selecionaram acervos para a Educação Infantil. Para realização desta pesquisa, foi feito um estudo quantitativo através da aplicação de questionários em 74% das UMEIs de Belo Horizonte que foram respondidos por professores e coordenadores/diretores das UMEIs. Dentre outras conclusões, foi possível constatar que o PNBE é bastante falho no quesito divulgação, o que implica o não recebimento dos acervos do PNBE na grande maioria das UMEIs. A fim de contextualizar a pesquisa, foi apresentado um breve histórico do PNBE e suas principais características e objetivos. Em relação à Educação Infantil, foram feitas discussões sobre as principais leis que, de alguma forma, favorecem esse segmento da educação e sobre a importância da literatura para as crianças e para os espaços escolares.

Palavras-chave: Literatura Infantil, PNBE, UMEIs

- a. Qual é a justificativa do trabalho e quais são seus objetivos?
- b. É possível reconhecer os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa?
- c. Como foram coletados e analisados os dados?

Observe cada um dos gráficos abaixo e, na sequência, escreva um parágrafo para cada um deles, interpretando-o.

Gráfico 1 – Formação Profissional

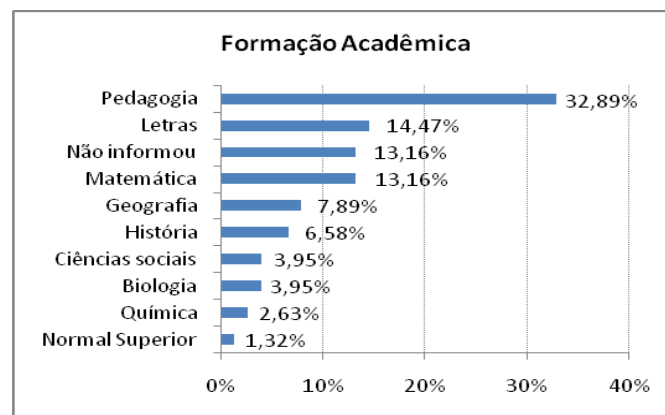


Gráfico 2 – Universo de leitura dos gestores

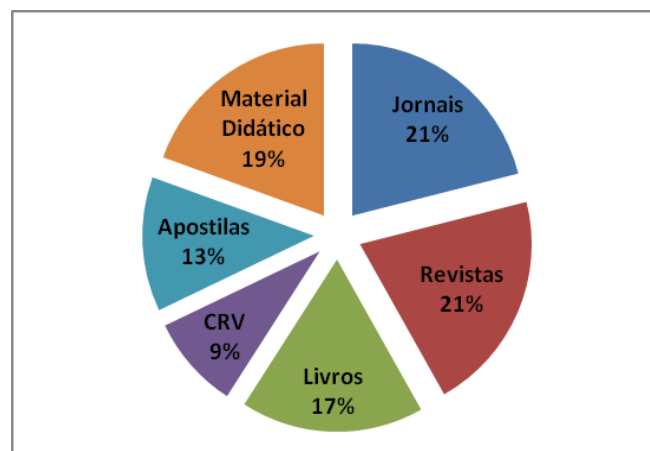
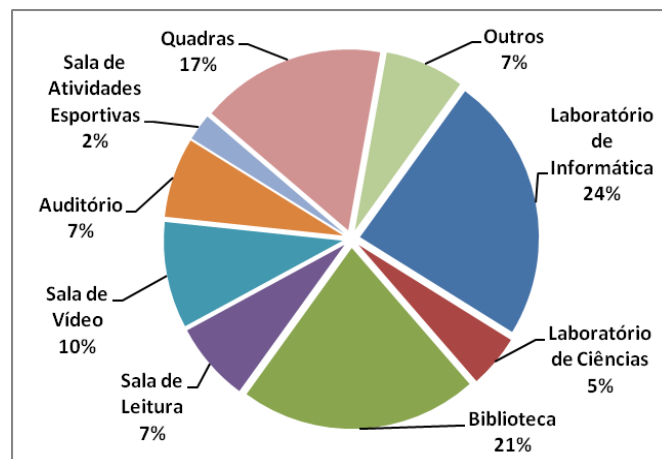


Gráfico 3 – Condições materiais das escolas



The background is a dark blue gradient with a repeating pattern of white line-art books. Some books are open, showing pages, while others are closed. The books are scattered across the entire page, creating a textured, literary atmosphere.

Seção

3

**Escrevendo
mais e melhor**

OBJETIVO

Aprofundar habilidades de leitura e produção de textos acadêmicos.

Vamos trabalhar a partir de dois artigos que tratam do letramento acadêmico.

Faça a leitura inspeccional dos artigos “A escrita na universidade”, da Professora Raquel Sallek Fiad, da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, disponível em:

<<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116/1039>>

Acesso em: 31 mar. 2023.



Para fazer uma leitura inspeccional, anote numa folha à parte os seguintes elementos do texto:

Título

Subtítulo

Títulos das diferentes seções

Observe atentamente a estrutura do texto. Veja como ele é composto. Isso é muito importante para a compreensão e avaliação global do texto.

Agora, faça a leitura linear do texto, marcando partes que você considerar importantes.

Depois de fazer a leitura linear de todo o texto, você poderá tentar averiguar se:

1. O resumo corresponde ao que está no artigo;

2. O autor do texto conseguiu cumprir os objetivos propostos;
3. O artigo expressa claramente seus referenciais teóricos;
4. O artigo expressa a metodologia de coleta e análise dos dados;
5. Os dados estão devidamente apresentados e analisados;
6. O autor apresenta conclusões coerentes com o trabalho desenvolvido;
7. As referências bibliográficas estão completas e de acordo com o artigo lido.

Assim, o leitor terá percorrido todo um trajeto, do fichamento a uma resenha, posicionando-se criticamente com relação ao texto lido.

Agora, você vai fazer a leitura inspeccional do artigo “A escrita nas práticas de letramento acadêmico”, autoria da saudosa Professora Marildes Marinho Miranda, da Universidade Federal de Minas Gerais - UFOP.

Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>>

Acesso em: 31 mar. 2023.



Para fazer uma leitura inspeccional, anote numa folha à parte os seguintes elementos do texto:

Título

Subtítulo

Títulos das diferentes seções

Observe atentamente a estrutura do texto. Veja como ele é composto. Isso é muito importante para a compreensão e avaliação global do texto.

Agora, faça a leitura linear do texto, marcando partes que você considerar importantes.

Depois de fazer a leitura linear de todo o texto, você poderá tentar averiguar se:

1. O resumo corresponde ao que está no artigo;
2. O autor do texto conseguiu cumprir os objetivos propostos;
3. O artigo expressa claramente seus referenciais teóricos;
4. O artigo expressa a metodologia de coleta e análise dos dados;
5. Os dados estão devidamente apresentados e analisados;
6. O autor apresenta conclusões coerentes com o trabalho desenvolvido;
7. As referências bibliográficas estão completas e de acordo com o artigo lido.

Novamente você percorreu todo o trajeto, do fichamento a uma resenha, posicionando-se criticamente com relação ao texto lido.

PLANEJANDO O SEU ARTIGO

Um artigo científico é geralmente o resultado de uma pesquisa. Existem vários tipos de pesquisa e várias formas de classificá-las. Aqui, vamos nos ater apenas às chamadas **pesquisas de campo**, que são muito comuns na área de educação e linguagens, que mais nos interessam no propósito deste material. Quando se começa uma pesquisa, é necessário, primeiro, fazer um **projeto de pesquisa**, no qual estabelecemos qual é o tema que desejamos investigar, com que teorias iremos trabalhar, qual será o nosso campo de investiga-

ção, qual será o nosso método de coletar os dados, de apresentá-los e de analisá-los. Tudo isso acompanhado de uma apresentação e uma conclusão, que é uma forma de contextualizar o trabalho. Como o trabalho científico sempre se baseia em trabalhos anteriores, por isso temos uma bibliografia a ser consultada. Aquilo que for citado no nosso projeto, seja de forma direta (citações literais, seja de forma indireta, através das ideias), deverá aparecer em forma de referências, escritas conforme as regras de normalização técnica.

Uma vez produzido o projeto de pesquisa, ele deverá ser executado. Uma vez executado, a pesquisa poderá ser relatada através de um trabalho acadêmico, seja um artigo, uma monografia, uma dissertação de mestrado ou uma tese. Aqui, nos ateremos à produção de um artigo, por considerarmos ser este um gênero texto de circulação mais ampla que os chamados trabalhos de conclusão de curso. Os artigos geralmente não são lidos apenas pelas bancas avaliadoras, mas por pesquisadores e demais pessoas interessadas naquele tema.

Para a produção de um artigo, temos alguns caminhos a percorrer, a fim de dar corpo a todas as partes que o compõe. Vamos tratar das partes mais importantes, do seu tronco, digamos assim. Geralmente os artigos se dividem em seções. As que constituem o tronco são: os pressupostos teóricos (também chamado de marco teórico, teorias, subsídios teóricos e similares); a metodologia (também chamada de método ou métodos, uma vez que se pode usar um ou mais métodos); a apresentação dos dados; a análise dos dados (essas duas partes podem vir em uma única seção). Além desses componentes, temos a introdução, as conclusões ou considerações finais, as referências e paratextos tais como título, subtítulo, resumo, abstract, palavras-chave, keywords, títulos das seções.

Há muitas maneiras de começar um artigo. Depende muito do objeto, da experiência de quem está produzindo o artigo, dos prazos que temos, dentre outros fatores. Mas vamos aqui aconselhar você a fazer, primeiro, as partes mais importantes.

Começamos, então, pelos referenciais teóricos. Aqui será importantíssimo você mostrar que aprendeu bem a ler os textos acadêmicos, conforme as estratégias sugeridas nos capítulos anteriores, pois você deverá produzir fichamentos, resumos e resenhas dos trabalhos que você leu para realizar sua pesquisa (livros, capítulos de livros, artigos), e também materiais audiovisuais a que teve acesso. Observe que normalmente a redação dessa parte pode ocorrer enquanto mesmo você coleta seus dados ou durante a análise. É muito importante, na produção teórica, você demonstrar que está seguro daquilo que leu, que soube escolher bem os teóricos e linhas que escolheu para citar e que soube estabelecer boas relações entre os textos. É importante também que você se coloque ali no texto, coloque também o que você pensa a respeito do que você pesquisou. Vamos observar isso retomando um trecho do artigo de Marinho (2010), lido anteriormente.

Note que, para produzir o seu projeto, você precisou apresentar um tema, precisou apresentar dúvidas sobre esse tema (quem não tem dúvida não pode pesquisar), ter uma hipótese a ser comprovada ou demonstrada, ter objetivos a serem cumpridos. Geralmente, todos esses elementos, que estão no seu projeto de pesquisa, são recuperados na introdução do artigo.

Veja como Marinho (2010) retoma alguns desses elementos na seção de introdução do seu artigo:

APRESENTAÇÃO

Lembro-me de um professor, do primeiro período, que sempre dizia que nós não precisávamos necessariamente concordar em tudo com o autor que lemos e que o nosso papel era questionar aquilo que estava escrito. Desde então acredito que tenho um sério problema, pois não consegui discordar, até hoje, de nenhum autor que li.

(Depoimento de uma aluna de graduação, 2008) (A autora opta por usar uma epígrafe: um trecho de um depoimento coletado por ela, que se revela esclarecedor para a compreensão do que é discutido no artigo.)

O interesse principal deste trabalho é **discutir as relações de alunos com a escrita em cursos de graduação ou com as práticas acadêmicas de letramento. (Explicitação do objetivo geral do artigo, a partir do verbo “discutir”)** As constantes queixas de professores universitários (e dos próprios alunos) de que os alunos têm dificuldade na leitura e na produção de textos acadêmicos nos alertam para a necessidade de transformar essas queixas em propostas de ensino e de pesquisa. Buscando, então, articular ensino e pesquisa, interessa-me, mais especificamente, **analisar práticas acadêmicas em contextos de formação de professores, mais especificamente na formação inicial do curso de Pedagogia. (Explicitação de objetivos específicos do artigo, a partir do verbo “analisar”)**

As considerações aqui apresentadas se apoiam também em projetos de ensino e de pesquisa, envolvendo a leitura e a escrita, em cursos de formação inicial (graduação) e continuada de professores, de pós-graduação, mais especificamente, na disciplina de Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos em Educação – criada em 2004, em currículos de graduação e de pós-graduação. O propósito central desses projetos envolve o trabalho com uma diversidade de gêneros discursivos. Um deles é a produção de textos memorialísticos como estratégia de formação e de pesquisa. (Ver MARINHO, 2004; MARTINS, 2005; MARINHO; MACHADO; COELHO; GOMES, 2009)

Uma pergunta destinada às instituições acadêmicas de formação de professores pode ser o início de uma resposta a essas queixas: como instituir, nos cursos de formação docente, práticas de escrita, que possam funcionar, simultaneamente, como estratégia de formação e de pesquisa para se compreender as condições de formação do professor, supondo que ele deva se inserir cada vez mais em práticas

de escrita e também capacitar e mediar seus alunos nos processos de inserção nessas práticas?

Se muitos trabalhos já se interrogaram sobre as estratégias e disposições leitoras do professor, parece razoável que nos interessemos também por uma outra interface da relação com a escrita, o lugar de autoria na interação com textos escritos: **o que, para que e como se escreve nos cursos de formação? Quais são as disposições dos professores formadores e dos alunos-professores nas relações mediadas pela escrita nesses contextos? Como instituir gêneros e estratégias que possibilitem constituir lugares de autoria para os alunos (futuros professores)? O que podem nos revelar os textos produzidos nessas circunstâncias de enunciação? (Perguntas norteadoras do trabalho.)** Essas perguntas têm subjacentes pressupostos, sustentados por uma concepção enunciativa da linguagem que, numa combinação com uma perspectiva etnográfica de investigação, desejam compreender os gêneros como um comportamento social.

Orientado por essas perguntas, este artigo está organizado em três momentos. Na segunda e na terceira seções, contextualiza-se a temática, com a identificação de alguns pressupostos que têm orientado um certo modo de pensar e de observar a relação dos estudantes universitários com a escrita acadêmica. Em seguida – na quarta seção – são levantados alguns argumentos para reivindicar a necessidade de se pesquisar a relação dos professores com a escrita no desempenho da sua profissão docente. Algumas possibilidades teórico-metodológicas de abordagem do gênero acadêmico são indicadas na quinta seção, entre elas a etnografia, que é a escolha aqui adotada. Nessa perspectiva, o leitor encontrará, na sexta e na sétima seções, a análise de um evento de letramento acadêmico, que ocorre em uma sala de aula, em que os alunos são orientados a produzir uma resenha. O artigo sugere a necessidade de se desconstruir a concepção de um gênero cristalizado nas salas de aula das universidades, o “trabalho”, por acreditar que as concepções de texto e de discurso subjacentes ao “traba-

lho” das disciplinas do currículo de graduação tendem a transformar a escrita dos estudantes de graduação em um modelo engessado de texto escolar. Sob essa concepção, as estratégias enunciativas desses textos poderão não corresponder nem às formas composicionais, nem ao estilo e nem às diversas funções e possibilidades que o domínio discursivo das ciências humanas propicia. Para concluir, enfatiza-se a relevância de uma descrição etnográfica dos usos da escrita nos cursos de graduação, assim como a importância de que sejam atribuídas funções sócio-comunicativas à produção de textos que, de fato, permitam aos alunos desenvolver suas habilidades de escrita, assim como usufruir dela como um meio de aprender e de construir conhecimento.

A seção metodológica costuma ser bastante descritiva. Nela, geralmente é descrito como foram coletados os dados, normalmente explicitando em que os autores se pautaram para isso. A seção sobre metodologia no artigo de Marinho (2010) nos ajuda bastante com relação a essa exemplificação. Nessa seção, autora aponta para diversas formas de se analisar a questão do “letramento acadêmico”, como a análise dos gêneros textuais, a análise dos textos em si, a análise crítica do discurso e também a abordagem etnográfica, em que, além da análise dos textos, é analisado também o contexto em que são produzidos os textos, por meio de observações diretas, entrevistas, depoimentos. Essa perspectiva etnográfica (um método de coleta de dados tomado de empréstimo da antropologia), constitui o método escolhido por ela para analisar os dados nesse artigo.

Nas seções relativas à apresentação e análise de dados, vale observar que Marinho opta por analisar com mais profundidade apenas um dos textos coletados, em duas versões. Por meio desse texto, a autora consegue demonstrar as concepções teóricas com as quais vem lidando, os pontos do texto que interessa a ela discutir e analisar, bem como são descritas e analisadas as condições de produção desses textos (seus objetivos e o contexto em que ocorreram). Vejam que é nesse ponto que entra a perspectiva etnográfica da análise, uma vez que o


texto não é apenas analisado como um produto pronto e acabado, mas também entram em cena as estratégias de produção (por meio da coleta e da análise dos rascunhos), além de entrevistas e depoimentos.

Os dados coletados podem ser tratados e analisados de diferentes formas. As mais comuns são os tratamentos quantitativos e os qualitativos. Nas chamadas pesquisas quantitativas os dados geralmente são apresentados por meio de tabelas e gráficos, que são interpretados pelo pesquisador. Nas pesquisas qualitativas, geralmente os dados são analisados por meio de interpretações daquilo que é coletado.

AS CITAÇÕES

Quando escrevemos um artigo, baseamo-nos, em grande parte, nos textos que lemos anteriormente, para nos preparar para a produção desse artigo. Assim, quando escrevemos, citamos autores que lemos. Há, basicamente, três tipos de citação: 1) as citações de ideia; 2) as citações literais curtas; 3) as citações literais longas. As primeiras são aquelas em que apenas fazemos referência a uma ideia que não é nossa e que tem sua autoria expressa no texto de outrem. Nesse caso, normalmente cita-se apenas o nome do autor e a data da publicação. A segunda é quando citamos literalmente as palavras de um autor, com no máximo três linhas (mas há algumas exceções). Nesse caso, é importante que citemos o autor, a data da publicação e a(s) página(s) onde está(ão) o trecho citado. Por fim, há também a citação longa, cada vez menos usual em trabalhos mais curtos e breves, como os artigos, já que o espaço se torna mais valioso. Vejamos abaixo como Marinho utiliza essas formas de citação.

Bakhtin, um nome de referência nos estudos contemporâneos sobre a linguagem, numa perspectiva sócio-cultural enunciativa, nos dá um forte e conhecido argumento para se repensar uma certa maneira



com que se lida com as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos na universidade: o domínio de um gênero é um comportamento social. (Vejam que a autora cita o sobrenome do teórico e a sua ideia básica. O sobrenome é grafado utilizando maiúscula apenas na primeira letra. A autora do artigo, Martinho, não cita exatamente a data da publicação uma vez que tal ideia está expressa em várias obras de Bakhtin.) Isso significa que é possível ter um bom domínio da língua, mas ser inexperiente na atividade de moldar os gêneros, de administrar a interação, a tomada de turnos, etc. A experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida. Assegura o autor que “são muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera.” (BAKHTIN, 1997, p. 303). (Nesse caso, o trecho citado aparece entre aspas e o nome do autor vem expresso entre parênteses, em caixa alta, seguido da data da publicação e da página em que se encontra o trecho.) Ele exemplifica ainda com uma situação que pode ser, de maneira invertida, a mesma em que se encontra a maioria de nossos alunos na universidade: “Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, saber fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social” (op. cit., p. 303). (Nesse caso, como o autor e a obra já foram citados, usa-se a expressão latina abreviada op. cit., que significa “obra citada”, seguida da página.)

Relembra também Bakhtin que essa dificuldade não se trata de “uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata)” (aqui, apenas aparecem as aspas) mas, sim, de uma inexperiência no domínio desses gêneros da conversa social. Embora o autor garanta que, nesses gêneros da conversa social, a composição seja muito simples, a dificuldade do indivíduo encontra-se numa “falta de conhecimento do todo do enunciado que o faz inapto para moldar com facilidade e pronti-

dão a sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais; por inexperiência de tomar a palavra no momento certo, de começar e terminar no tempo correto.” (op. cit., p. 303-4, grifos meus). **(Observem-se as aspas, a forma de citar obra e autor já citados e também a observação sobre os grifos.)** E onde estariam, pois, as comunidades de práticas do gênero acadêmico, para esses estudantes, senão nas universidades?

EXERCÍCIOS DE TREINAMENTO

1. No resumo abaixo, de um artigo científico (CORRÊA e JORGE, 2014), identifique as seguintes partes, sublinhando os marcadores linguístico-discursivos (palavras que remetem o leitor a cada uma das partes):

Objetivo geral

Metodologia

Referenciais teóricos

Resultados

Multiletramentos de alunos de ciência da computação da UFOP: possibilidades acadêmicas

Hércules Corrêa

Gláucia Jorge

Resumo:

O objetivo deste artigo é apresentar uma discussão sobre as possibilidades e práticas acadêmicas de multiletramentos – digital, acadêmico e literário – de graduandos de Ciência da Computação da Universidade Federal de Ouro Preto. A coleta de dados está baseada na aplicação de questionários, produção de memoriais de leitura e escrita, além de algumas práticas pedagógicas já experienciadas e outras em vias de experimentação. Embasamos teoricamente nosso trabalho numa concepção de linguagem como forma de interação social, bem como nos estudos contemporâneos sobre os multiletramentos. Entendemos como multiletramentos o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em diferentes domínios discursivos, que vão desde as habilidades com a linguagem verbal, oral e escrita, quanto outras semioses. No âmbito universitário, são produzidos conjuntos de gêneros discursivos, infinitos e enumeráveis, por isso mesmo há estudos que se ocupam estritamente do letramento acadêmico. Entretanto, alguns desses gêneros, são mais produzidos por professores e pesquisadores e, portanto, também são mais solicitados aos alunos e pesquisadores em formação: fichamentos, resumos, resenhas, relatórios de leitura e artigos científicos. O texto, em suas múltiplas formas, é visto como o objeto central da aula de Português, disciplina de caráter procedimental, não mais um conjunto de conteúdos gramaticais tradicionais – como a morfologia, a sintaxe, as figuras de linguagem... A produção e a recepção de textos de diferentes domínios

discursivos, como o publicitário, o jornalístico, o literário, o comercial e o oficial, para citar apenas alguns, torna-se o objeto da aula de Português. Os resultados deste trabalho apontam para a necessidade de um trabalho mais sistemático de letramento acadêmico e um trabalho de letramento literário que aproxime mais os alunos dos chamados cânones estéticos. Com relação ao letramento digital, como era de se esperar, os alunos apresentam elevada habilidade no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Palavras-chave: letramento(s); leitura; produção de textos; EaD.

Disponível em:

<<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/367>>


Acesso em: 30 mar. 2023.



1. Abaixo apresentamos as **considerações finais** de um artigo de CORRÊA e JORGE (2010). Leiam-nas atentamente e procurem identificar as principais conclusões dos autores. A partir disso, procurem traçar prováveis: (a) temática(s) do artigo; (b) objetivo(s) do artigo; (c) referenciais teóricos dos pesquisadores; (d) metodologia(s) empregada(s) na produção da pesquisa. Procure, então, ler o artigo todo (referência completa ao final do caderno e conferir com suas respostas).

O trabalho desenvolvido até o momento, na condução da disciplina, nos leva a reafirmar a sua natureza eminentemente prática. Se, num curso de Letras ou Pedagogia, uma ênfase em teorias do gênero seria importante para a condução dos trabalhos pedagógicos, em turmas de Engenharia, tanto no ensino presencial quanto a distância, percebemos a necessidade de se trabalhar muito mais com os aspectos pragmáticos da recepção e produção dos gêneros acadêmicos, obviamente não nos esquecendo de uma reflexão sobre essa práxis.

Diferentemente do que normalmente acontece nas práticas tradicionais de escrita no meio escolar, percebemos a importância



de se trabalhar não só a escrita do texto, mas também a reescrita: a reelaboração, a retextualização e revisão, propriamente dita. Estamos convencidos de que a produção textual é labor complexo, que necessita da reescrita de versões iniciais. No ensino presencial, o acompanhamento da escrita e da reescrita pode ser feito *tête-a-tête*, na EaD é preciso potencializar os recursos disponíveis para comunicação síncrona ou assíncrona com professores, monitores/tutores e alunos entre si. Um ponto crítico que encontramos nesta disciplina da modalidade EaD é o seu pouco tempo de duração: 30 horas-aula semestrais. Acreditamos que muitos alunos precisariam de um acompanhamento especial das suas produções e precisamos equacionar essa questão. Temos, no momento, uma monitora, graduanda em Serviço Social e que passou pela disciplina, com êxito, em semestre anterior. Esta monitora tem como uma das suas funções interagir com os alunos, auxiliando-os nas tarefas de escrita e reescrita. Estamos trabalhando para que essa monitora possa nos auxiliar nessa tarefa e que os alunos se conscientizem dessa necessidade.

Por fim, é necessário enfatizar que nosso principal objetivo com essa disciplina é possibilitar aos alunos a apropriação de elementos da escrita acadêmica, tais como o uso adequado e pertinente de organizadores textuais, a possibilidade de seleção lexical e construção fraseológica, tendo em vista o conhecimento das diferentes variedades da linguagem utilizadas no domínio acadêmico, que vão, por exemplo, da informalidade de um fichamento feito para uso pessoal à produção de um artigo científico a ser enviado a uma revista acadêmica de prestígio, as formas de citação e referência bibliográfica no interior do texto, bem como vários outros aspectos dos diferentes gêneros que circulam no âmbito acadêmico, na contemporaneidade. Esses são apenas alguns dados coletados num curto período de tempo, ou seja, os meses de setembro e outubro de 2009.

Nossa intenção é continuar esta coleta de dados com essas turmas e com as próximas, nos semestres vindouros. À medida que

coletamos e analisamos esses dados, vão surgindo novas questões, que são aproveitadas tanto para nossa prática pedagógica quanto para nossa produção acadêmico-científica.

Esperamos contribuir, com essas informações e análises, para uma melhor compreensão das práticas acadêmicas de leitura e escrita de alguns gêneros acadêmicos mais usais no presente momento, o que podemos chamar, arriscando uma terminologia, de “letramento acadêmico” de alunos de Engenharias.

Considerações Finais

Nossa proposta, com este material, foi contribuir para o letramento acadêmico de alunos de pós-graduação do curso de Especialização em Práticas Pedagógicas, por meio de gêneros textuais mais comuns nessa esfera. Ressalvadas as especificidades de cada área e curso, este material também auxilia alunos de graduação e outras pós-graduações, principalmente nas áreas de Educação e Letras.

Sabemos que o assunto é extenso e há muito ainda o que explorar. Nossa intenção foi apenas dar os primeiros passos. O aprimoramento depende de vocês agora. Quanto mais se lê e se escreve, tendo-se o cuidado de refletir sobre essas ações, mais é possível aprimorar essas competências.

Lembrem-se: a escrita de um texto começa nas leituras prévias, nas relações que se estabelecem entre os textos, nos fichamentos, resumos e resenhas produzidos antes da escrita, no planejamento prévio, nas leituras e releituras do que está sendo produzido, nas reescritas e, por fim, em uma boa revisão.

Sobre o autor



Professor Hércules Tolêdo Corrêa

Comecei a dar aulas no ensino superior logo que terminei a graduação em Letras na Universidade Federal de Minas Gerais, em 1989. A primeira disciplina que assumi foi Leitura e Produção de Textos que, a essa época, estava sendo implantada nos cursos de Letras e outros. Também assumi a cadeira, logo depois, em cursos de Pedagogia, História, Matemática, Jornalismo e Publicidade e Propaganda. Assumir esta disciplina, ainda “verde” no magistério, me fez procurar um curso de especialização em Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos, no qual fui aluno, mais uma vez, da Profa. Maria da Graça Costa Val, na disciplina Introdução à linguística textual. Costa Val é, hoje, uma grande referência no tema da produção textual. Meu interesse pela área da escrita já havia se manifestado, anteriormente, quando decidi cursar, como disciplinas optativas do curso de Letras, as cadeiras Redação Técnica e Redação Literária, complementando meus estudos com a Redação Jornalística, cursada como eletiva no curso de Jornalismo da UFMG. Continuei minha incursão nessa área quando entrei no Mestrado em Estudos Linguísticos da UFMG, desenvolvendo um trabalho de pesquisa sobre os processos de leitura e compreensão textual a partir de títulos de textos jornalísticos. O doutorado seguiu a mesma linha de pesquisa, a leitura, mas dessa vez alterando-se o foco para a leitura literária na Educação. Ao mesmo tempo que me formava academicamente, continuei minhas atividades como professor de Leitura e Produção de Textos e de tantas outras disciplinas nos cursos de Letras e Comunicação Social, tais como Linguística, Ensino de Português, Literatura Infantil e Juvenil, Gêneros Textuais, Sintaxe, Morfologia etc. Em 2007, mais estudos sobre a leitura e os processos de letramentos, realizados em Portugal, na Universidade do Minho. Nos anos de 2017 e 2018, passei alguns meses em Toronto, no Canadá, como *visiting scholar* na York University. Na Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP desde 2009, tenho exercido minhas funções acadêmicas de professor e pesquisador principalmente no curso de Pedagogia do CEAD-UFOP e no Programa de Pós-Graduação em Educação do ICHS-UFOP, onde

já orientei dissertações de mestrado e estou orientando teses de doutorado sobre os diferentes processos de letramentos. Entre aulas, orientações e publicações de artigos em revistas especializadas e livros, fundamos em 2013 o Grupo de Pesquisa MULTDICS – Multiletramentos e usos da Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação, de onde começaram a emergir as oficinas de letramentos, dentre as quais esta Oficina de Letramento Acadêmico, que inaugurou os Cadernos de Linguagem CEAD-UFOP, em 2016-2017. Portanto, esses são passos dados para contribuir no desenvolvimento de competências e habilidades escritas no ambiente acadêmico, embasado em uma trajetória já bem longa na área, como podem ver. Já são quase trinta anos dedicados ao assunto, acompanhando o movimento de ampliação do sistema universitário público brasileiro e o desenvolvimento de uma área de estudos que podemos chamar simplesmente de Letramentos.

Bons estudos!

Professor Hércules Tolêdo Corrêa

herculest@cead.ufop.br

DEETE/CEAD/UFOP

Referências e sugestões de leitura e consultas

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Algumas reflexões sobre práticas acadêmicas de leitura e escrita. **e-hum**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, 2009.

CORRÊA, Hércules Tolêdo; JORGE, Gláucia M. S. Reflexões sobre o ensino de leitura e produção de textos acadêmicos. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa *et al.* (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010. v. 1, p. 229-239.

CORRÊA, Hércules Tolêdo; JORGE, G. M. S. Multiletramentos de alunos de Ciência da Computação da UFOP: possibilidades e práticas acadêmicas. *In*: REALI, Aline; MILL, Daniel (Orgs.). **Educação a Distância e Tecnologias Digitais**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 229-246.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/%20abralin/article/viewFile/32436/20585>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

JORGE, Gláucia. **Prática de leitura e produção de textos**. Ouro Preto: CEAD-UFOP, 2007.

JUSTO, Fabiana Correia. **Letramentos em espaços não escolares**: o movimento *hip-hop* e o grupo A Rede, de Ouro Preto. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto. 2015.

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

PEREIRA, Fernanda Rohlfs. **O PNBE nas UMEIs de Belo Horizonte**: literatura infantil distribuída, literatura incluída? Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.

ROBERT, Odacyr. Letramentos sociais: a solução para os problemas da educação? Disponível em: <<http://www.peripeciaspsicologicas.com.br/2014/10/letramentos-sociais-solucao-para-os.html>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. **Revista da ABRALIN**, v. 5, n. 1 e 2, p. 269-277, dez. 2006.

MANUAL DE NORMALIZAÇÃO DA UFOP

UFOP – SISBIN. **Guia para normalização bibliográfica de trabalhos acadêmicos**. 2ª edição 2ª revisão atualizada. Ouro Preto, 2019. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufop.br/image/guiaNormalizacaoSisbin.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2022.

REFERÊNCIAS PARA LEITURAS SOBRE LETRAMENTO ACADÊMICO

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2020.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese?** São Paulo: Perspectiva, 2005.

FERREIRA, Marília Mendes; PERSIKE, Alissa. O tratamento do plágio no meio acadêmico: o caso USP **Revista Signótica**, v.26, n. 2, 2014. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/30312>>. Acesso em: 05 mai. 2022.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2005.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Trabalho de pesquisa: diários de leitura para revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola, 2007.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Comunidade acadêmica internacional? Multicultural? Onde? Como?** *In*: Linguagem & Ensino, Vol. 5, No. 2, 2002, p.49-65.

MOTTA-ROTH, Désirée.; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERROTTA, Claudia. **Um texto para chamar de seu**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SILVA, Emily; LOUSADA, Eliane Gouvêa . O plano de estudos: um gênero textual acadêmico para pleitear intercâmbio. *Horizontes*, v. 32, p. 73-87, 2014.

Índice remissivo

A

abordagem qualitativa 67

B

brigas escolares 59

C

cientistas sociais 56
comunicação solitária 60
conceitos tradicionais 57
concepções culturais 51
contextos culturais 50
contexto social 50
contextos tradicionais 59
controle social 36
conversa social 87

D

desenvolvimento cognitivo 62
discutir estratégias 22

E

escola missionária 57
espaços escolares 74
estudos contemporâneos 86, 89

G

gênero acadêmico 84, 88
gêneros discursivos 23, 29, 43, 83, 89
governo impopular 57
gramaticais tradicionais 89

I

identidade política 57
identidades sociais 66, 67, 69, 70
interação verbal 59, 87
interações sociais 59
interações sociais cotidianas 59

L

leitura inspeccional 24, 25, 26, 27, 78, 79
leitura linear 24, 25, 26, 78, 80
letramento acadêmico 31, 78, 79, 84, 85,
89, 90, 92, 93, 96, 97

M

modelo autônomo 35, 36, 50, 62
modelo ideológico 35, 36, 50, 62

N

normalização técnica 81
normas socialmente 52

O

organização comunitária 61

P

perfeição textual 18
pesquisas acadêmicas 65
possibilidades acadêmicas 89
possibilidades pedagógicas 40, 43, 48, 96
práticas acadêmicas 23, 83, 89, 92, 96
práticas culturais 50
práticas pedagógicas 44, 89
processos culturais 58
pronunciamentos padronizados 58

S

social étnica 56
sociedade capitalista 36

T

tecnologias digitais 90
textos acadêmicos 22, 29, 78, 82, 83, 96, 97

Coleção Práticas Pedagógicas

www.pimentacultural.com



Oficina de Letramento Acadêmico



Universidade Federal
de Ouro Preto



DEETE
Departamento de
Educação e Tecnologias



PREFEITURA MUNICIPAL DE
SANTA CRUZ DO ESCALVADO
"RETOMANDO O PROGRESSO"
1964-2014



pimenta
cultural