



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E
LITERATURA**

ELOIZA MARINHO DOS SANTOS

**LETRAMENTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: uma
análise a partir da perspectiva do paradigma emergente, sob a ótica da
interdisciplinaridade**

**Araguaína – TO
2022**

ELOIZA MARINHO DOS SANTOS

**LETRAMENTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: uma
análise a partir da perspectiva do paradigma emergente, sob a ótica da
interdisciplinaridade**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras:
Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do
Norte do Tocantins - UFNT, Campus Universitário de
Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de
Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Pinho

**Araguaína – TO
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- S2371 SANTOS, ELOIZA MARINHO DOS.
LETRAMENTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO
PEDAGOGO: uma análise a partir da perspectiva do paradigma emergente,
sob a ótica da interdisciplinaridade . / ELOIZA MARINHO DOS SANTOS. –
Araguaína, TO, 2022.
267 f.
- Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras
Ensino de Língua e Literatura, 2022.
Orientador: Maria José de Pinho
1. Paradigma Emergente. 2. Interdisciplinaridade. 3. Letramento
Acadêmico. 4. Curso de Pedagogia - UFMA/CCSST. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

ELOIZA MARINHO DOS SANTOS

**LETRAMENTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: uma
análise a partir da perspectiva do paradigma emergente, sob a ótica da
interdisciplinaridade**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT, Campus Universitário de Araguaina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Letras sob a orientação da Profa. Dra. Maria José de Pinho.

Aprovada em 14 / 02 / 2023

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



MARIA JOSE DE PINHO
Data: 22/05/2023 11:09:11-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Maria José de Pinho

Universidade Federal do Norte do Tocantins - PPGL/UFNT

Documento assinado digitalmente



WITEMBERGUE GOMES ZAPAROLI
Data: 29/05/2023 17:09:35-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli

Universidade Federal de Maranhão - PROEPRED /UFMA

Documento assinado digitalmente



KENIA PAULINO DE QUEIROZ SOUZA
Data: 22/05/2023 16:38:39-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Kênia Paulino de Queiroz Souza
Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS

Documento assinado digitalmente



CICERO DA SILVA
Data: 22/05/2023 13:41:03-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Universidade Federal do Norte do Tocantins – PPGL/UFNT

(Avaliador)

Documento assinado digitalmente



KARYLLEILA DOS SANTOS ANDRADE KLIN
Data: 22/05/2023 12:03:49-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

I

ndrade

Universidade Federal do Norte do Tocantins - PPGL/UFNT
(Avaliadora)

Prof. Dr. José Soares das Chagas
Universidade Federal do Tocantins - UFT
(Avaliador suplente)

Prof. Dr. Wallace Rodrigues
Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT
(Avaliador suplente)

*À minha mãe,
Nair Marinho dos Santos,
com quem tenho aprendido e partilhado
a prosa e a poesia da vida.*

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a palavra que elejo para reconhecer o apoio que encontrei naquelas e naqueles que comigo caminharam nessa trajetória que foi se constituindo o doutorado. Sou grata:

A Deus, fonte da vida, cuja fé aprendi que deve religar transcendência e cotidiano, fé enraizada na vida pessoal e coletiva, comprometida com um mundo melhor para todas/os.

À minha mãe, Nair Marinho, nossa matriarca que, em seus 80, anos ainda alivia meus dias com os cuidados de mãe.

Às minhas irmãs Marinho, Luzilá, Luziléa e Leila, cada uma à sua maneira se faz presente em cada empreita que invento.

Aos sobrinhos queridos, Clayton Marinho, Henrique Eugênio dos Santos, Audrey Verônica dos Santos e Luiz Alexsander dos Santos, que se acostumaram, desde pequenos (hoje adultos), a me ver sempre nessa lida de estudante.

À sobrinha Maria Clara, tão juntinho de nós, e ao sobrinho Yuri Vinicius, cuja distância física não separa do coração, sorrisos adolescentes que me encham de alegria e afeto. E à turminha pequena, bisnetos da Vó Nair: Sarah, Caio, Eloah e Maitê, a vida se renovando e nos enchendo de esperanças de que “um novo dia vai raiar”.

Às amigas e aos amigos, professores do Curso de Pedagogia da UFMA/Imperatriz que, tão generosamente, abriram as portas das suas aulas para que eu pudesse ouvir, ver e aprender. E a todas/os que se reorganizaram para suprir minha ausência no quadro docente do curso. Aos gestos inesquecíveis, de cada uma e cada um, em especial os/as amigos/as: Herli de Sousa, José Batista de Oliveira, Simone Omizzolo, Francisco de Assis Almada, Maria Tereza Bonfim, José Edilmar de Sousa, Rita Maria Gonçalves, Karla Bianca Freitas, Raquel Azevedo e Witembergue Zaparoli, à atual coordenadora Francisca Agapito e aos demais colegas que, de algum modo, me apoiaram nesse tempo de formação. À Ana Cléa Mendes, assistente administrativo, anjo de bondade, que está sempre pronta a colaborar nos entraves burocráticos.

Aos estudantes do Curso de Pedagogia da UFMA/CCSST, turma ingressante de 2019.1, que colaboraram diretamente com a pesquisa e aos que foram meus alunos em 2021 e 2022, pelo carinho da companhia e compreensão nesse momento de finalização da tese.

À Camila Rodrigues e Witembergue Zaparoli por me apresentarem o PPGL da UFT, em Araguaína e me incentivarem a participar do processo de seleção.

Às amigadas construídas ao longo do caminho, literalmente, nas viagens inesquecíveis para Palmas-TO e Araguaína-TO: Aylizaria Reis e Raimunda Araújo. E aos demais colegas do PPGL com quem tive o privilégio de aprender em cada aula.

À amiga Dijan Leal com quem partilhei as viagens, a vida e os tantos desafios que precisei superar e em quem encontrei um apoio seguro para seguir sempre em frente.

À Elen Cássia (*in memoriam*), cuja doçura e primeiro acolhimento em Araguaína-TO, a tornaram inesquecível.

Aos profissionais que compõem o Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, inicialmente da UFT, agora UFNT, de Araguaína-TO, coordenadores, professores e servidores, pelo profissionalismo com que acolhem os estudantes, desde o processo de seleção, seguindo em todas as etapas do curso. Em particular, agradeço ao Aloísio Orione, secretário do PPGL, pela disponibilidade de sempre nos orientar de forma competente e ágil.

Aos professores avaliadores da banca de qualificação e defesa, Cícero da Silva, Karylleila dos Santos, Kênia Paulino, Witembergue Zapparoli, José Soares e Wallace Rodrigues que disponibilizaram o seu tempo para trazer suas valiosas contribuições a este trabalho.

À professora Maria José de Pinho, pela presença constante até no silêncio respeitoso, pelas orientações seguras e pela sensibilidade. Sou muito grata por ter visto no meu projeto de pesquisa, ainda na seleção, uma possibilidade, pelo “presente que é a teoria”, pela oportunidade de ter caminhado com ela nessa fase da minha formação.

Gratidão, enfim, ao “seu” Almir Faustino de Sousa (*in memoriam*), uma das muitas e valiosas perdas desses últimos tempos, amigo de “poucas letras” como dizia, mas de um coração imenso; às Amigas Teresianas, e a todas as companheiras e companheiros de sonhos, irmãs e irmãos de caminhada e de luta, que buscam fazer um mundo melhor, mais justo, mais humano e mais fraterno.

“O letramento é, sem dúvida alguma, [...]um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido.”
(Magda Soares)

“Sim, é preciso perder o medo de errar enquanto se aprende e perder a arrogância e a prepotência alimentada pelas nossas certezas e verdades absolutas.”
(Maria Cândida Moraes)

RESUMO

Esta tese trata do letramento em contexto acadêmico à luz do paradigma emergente sob a ótica da interdisciplinaridade. Responde ao problema: Como as práticas de escrita desenvolvidas por estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFMA/CCSST favorecem os processos de letramento acadêmico, considerando a perspectiva do paradigma emergente, sob a ótica da interdisciplinaridade? Tem como objetivo geral analisar, a partir da perspectiva do paradigma emergente, sob a ótica da interdisciplinaridade, como as práticas de escrita desenvolvidas por estudantes, durante os dois primeiros períodos do curso de Pedagogia da UFMA/CCSST, favorecem o processo de letramento acadêmico. Elegemos como *locus* o curso de Pedagogia da UFMA, em Imperatriz-MA, e como participantes, dez estudantes ingressantes no curso, em 2019. Pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, tem como *corpus* para geração de dados: análise documental; questionário aberto; entrevistas semiestruturadas; e observação não participante. Como referencial teórico recorreremos, dentre outros, aos autores: Capra (2006a; 2006b); D'Ambrósio (2001); Fazenda (1992; 1999; 2002; 2003; 2008; 2013; 2014; 2015); Freire (1977; 1989; 2000; 2005); Gusdorf (1976; 1983); Japiassu (1976; 2016); Kleiman (1995); Moraes (1996; 2008a; 2008b; 2011); Morin (1996a; 1996b; 2002; 2005; 2008); Petraglia (2001); Santos (2018); Soares (2004; 2014); Sommerman (2003; 2008); Street (2014); Tfouni (2002). O tratamento dos dados foi realizado pela análise de conteúdo e como resultados destacamos que os estudantes percebem suas experiências de escrita na educação básica como insuficientes para garantir o domínio da escrita acadêmica. Têm dificuldade em lidar com a autonomia e buscam segurança na tutela dos professores. As orientações com acompanhamento durante o processo de escrita e com devolutivas foram apontadas como as metodologias que mais favoreceram o desenvolvimento da escrita. As experiências de letramento no curso convergem para o modelo autônomo, desenvolvem habilidades de escrita individuais, enfatizando aspectos técnicos, normativos, entendendo que o estudante, ao adquirir tais conhecimentos poderia engajar-se em outros contextos letrados, independentemente das convenções que normatizam a escrita nesses contextos. A disciplinarização do currículo fortalece a fragmentação, dificultando cooperação e diálogo interdisciplinar. Confirmamos nossa tese de que a disciplinarização e hierarquização do conhecimento linguístico limitado, na educação básica, à Língua Portuguesa que impõe suas regras se invalidam diante da escrita no ensino superior que precisa atender aos diferentes componentes curriculares em situações e/ou eventos diversos, mobilizando múltiplos conhecimentos.

Palavras-chave: Paradigma Emergente. Interdisciplinaridade. Letramento Acadêmico. Curso de Pedagogia UFMA/CCSST.

ABSTRACT

This thesis deals with literacy in an academic context in the light of the emerging paradigm from the perspective of interdisciplinarity. It answers the problem question: How do writing practices developed by students entering the Pedagogy course at UFMA/CCSST, favor academic literacy processes, considering the perspective of the emerging paradigm, under the view of interdisciplinarity? Its general objective is to analyze, from the perspective of the emerging paradigm, under the view of interdisciplinarity, how the writing practices developed by students, during the first two terms of the Pedagogy course at UFMA/CCSST, favor the process of academic literacy. We chose as *locus*, the UFMA Pedagogy course, in Imperatriz-MA and as participants, ten students entering the course, in 2019. Research with a qualitative approach, of the type case study, has as *corpus* for data generation: document analysis; open questionnaire; semi-structured interviews; and non-participant observation. As a theoretical reference, we resorted, among others, to the authors: Capra (2006a; 2006b); D'Ambrósio (2001); Fazenda (1992;1999; 2002; 2003; 2008; 2013; 2014; 2015); Freire (1977; 1989; 2000; 2005); Gusdorf (1976; 1983); Japiassu (1976; 2016); Kleiman (1995); Moraes (1996; 2008a; 2008b; 2011); Morin (1996a; 1996b; 2002; 2005; 2008); Petraglia (2001); Saints (2018); Soares (2004; 2014); Sommerman (2003; 2008); Street (2014); Tfouni (2002). Data processing was carried out through content analysis and, as a result, we highlight that students perceive their writing experiences in basic education to be insufficient to guarantee mastery of academic writing. They have difficulty dealing with autonomy; they seek security in the tutorship of teachers. Guidance with follow-up during the writing process and feedback was identified as the methodology that most favored the development of writing. The literacy experiences in the course converge to the autonomous model, they develop individual writing skills, emphasizing technical, normative aspects, comprehending that the student, by acquiring such knowledge, could engage in other literate contexts, regardless of the conventions that regulate writing in these contexts. Disciplining the curriculum strengthens fragmentation, making interdisciplinary cooperation and dialogue difficult. We confirm our thesis that the disciplinarization and hierarchization of limited linguistic knowledge, in basic education, to the Portuguese language that imposes its rules, are invalidated in the face of writing in higher education that needs to meet the different curricular components in different situations and/or events, mobilizing multiple knowledge.

Keywords: Emerging Paradigm. Interdisciplinarity. Academic Literacy. UFMA/CCSST Pedagogy Course.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Paradigma emergente, inspirador de epistemologias e pensamentos emergentes nos séculos XX e XXI.....	63
Figura 2: Multidisciplinaridade segundo Japiassu	77
Figura 3: Pluridisciplinaridade segundo Japiassu	77
Figura 4: Interdisciplinaridade segundo Japiassu.....	78
Figura 5: Transdisciplinaridade segundo Japiassu	80
Figura 6: Síntese dos fundamentos para uma prática docente interdisciplinar segundo Fazenda (2003):	106
Figura 7: Capa do Diário de bordo de Táuari	193
Figura 8: Registro no Diário de bordo de Táuari	193
Figura 9: Capa do Diário de bordo de Violete	193
Figura 10: Registro no Diário de bordo de Violete.....	193
Figura 11: Capa do Diário de bordo de Juçara.....	194
Figura 12: Registro no Diário de bordo de Juçara	194
Figura 13: Capa do Diário de bordo de Talísia	194
Figura 14: Registro no Diário de bordo de Talísia.....	194
Figura 15: Orientações para organização de seminário apresentado na disciplina Filosofia da Educação II, no segundo período do Curso de Pedagogia – 2019.2	209
Figura 16: Roteiro para a produção de artigo científico apresentado na disciplina Filosofia da Educação II – 2019.2	210
Figura 17: Registros de autoavaliação em Metodologia Científica – 2019.1.	218
Figura 18: Atividade em grupo para compor a primeira nota da disciplina Filosofia da Educação II – 2019.2.....	219
Figura 19: Multidisciplinaridade.....	232
Figura 20: Pluridisciplinaridade.....	234
Figura 21: Interdisciplinaridade	235

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação dos nomes de plantas nativas maranhenses do século XIX utilizadas como codinomes dos participantes da pesquisa.	141
Quadro 2: Tipos e gêneros textuais produzidos no primeiro período do curso de Pedagogia – semestre 2019.1	191
Quadro 3: Textos lidos e com qual finalidade durante o segundo período do curso – semestre 2019.2	201
Quadro 4: Gêneros textuais produzidos no segundo período do curso de Pedagogia – semestre 2019.2	202

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ARCO – Aprendizagem Reconstruída do Conhecimento

CAEMA – Companhia de Saneamento Ambiental do Maranhão

CCSST – Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia

DNA – Ácido Desoxirribonucleico

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAPEMA – Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão

MA – Maranhão

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

MTPB – Métodos e Técnicas da Pesquisa Bibliográfica

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OMS – Organização Mundial da Saúde

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPP – Projeto Pedagógico Pessoal

PROFA – Programa de Formação para Professores Alfabetizadores

PSL – Partido Social Liberal

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RCNEI – Referenciais Curriculares para a Educação Infantil

RIEC – Rede Internacional de Escolas Criativas

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCC – Trabalhos de Conclusão de Curso

UEMASUL – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMA/CCSST – Universidade Federal do Maranhão – Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia

UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UPA – Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Memorial de formação.....	19
1.1.1	O encontro/encanto com as letras.....	20
1.1.2	Aprendendo a leitura e a escrita.....	22
1.1.3	De posse das ferramentas de leitura e escrita	23
1.1.4	Formação continuada: a leitura e a escrita como instrumentos de autoformação docente.....	25
1.2	O encontro com o paradigma emergente	28
1.3	Definição do problema.....	29
1.4	Objetivos	30
1.5	Algumas considerações iniciais sobre a pesquisa.....	30
2	PARADIGMA EMERGENTE: rumo a uma educação integradora	33
2.1	Paradigma: diferentes concepções	34
2.2	A construção do pensamento ocidental: elementos constitutivos.....	41
2.2.1	O paradigma mitológico	41
2.2.2	O paradigma filosófico	42
2.2.3	O paradigma teológico	43
2.2.4	O paradigma científico	44
2.3	O paradigma científico moderno: desenvolvimento e consolidação	45
2.3.1	Impactos do paradigma científico moderno no campo educacional	53
2.4	O paradigma emergente.....	55
2.4.1	Contexto que impulsionou a emergência de um novo paradigma.....	57
2.4.2	Paradigma emergente: um novo olhar da ciência	60
2.4.3	Reflexos do paradigma emergente no campo educacional.....	68
3	INTERDISCIPLINARIDADE: conceito, história e contribuição para a educação.....	74
3.1	Construindo um conceito de interdisciplinaridade	74
3.1.1	Interdisciplinaridade: uma primeira aproximação do termo.....	74
3.1.2	Disciplinaridade.....	76
3.1.3	Multidisciplinaridade.....	76
3.1.4	Pluridisciplinaridade.....	77
3.1.5	Interdisciplinaridade	78

3.1.6	Transdisciplinaridade	79
3.2	Trajetória histórica da Interdisciplinaridade	85
3.2.1	A construção da interdisciplinaridade no Brasil.....	90
3.2.1.1	<i>Interdisciplinaridade na década de 1970</i>	91
3.2.1.2	<i>Interdisciplinaridade na década de 1980</i>	93
3.2.1.3	<i>Interdisciplinaridade na década de 1990</i>	95
3.2.1.4	<i>Interdisciplinaridade: perspectivas para o século 21</i>	97
3.3	Interdisciplinaridade: base para uma educação dialógica e interrelacional	98
4	LETRAMENTO ACADÊMICO.....	109
4.1	Letramento: como surgiu o termo no contexto brasileiro.....	110
4.2	Letramento: uma abordagem conceitual e crítica.....	114
4.2.1	Letramento(s): uma perspectiva para além da alfabetização.....	116
4.3	Letramento em contexto acadêmico	128
4.3.1	Por que o letramento acadêmico é necessário	133
5	PERCURSO METODOLÓGICO	138
5.1	Tipo e abordagem de pesquisa	138
5.2	<i>Lócus</i> e participantes da pesquisa	140
5.3	Critérios de inclusão.....	142
5.4	Etapas da pesquisa	143
5.5	Quanto às técnicas e aos instrumentos de pesquisa.....	144
5.5.1	Análise documental	145
5.5.2	Questionário aberto	146
5.5.3	Observação	147
5.5.4	Entrevista semiestruturada.....	149
5.5.5	Análise de Conteúdo.....	150
6	DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA	152
6.1	O <i>lócus</i> de pesquisa: (re)contando a história do curso de Pedagogia da UFMA/CCSST	154
6.2	Escrita acadêmica no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CCSST/UFMA: uma proposta interdisciplinar?.....	160
6.3	Sobre os sujeitos participantes da pesquisa: os estudantes	170
6.3.1	Quem são esses estudantes?	171
6.3.2	Os estudantes, por eles	172
6.3.3	Sobre a formação	180
6.4	Experiências de leitura e escrita anteriores à graduação	181

6.5	Eventos de letramento acadêmico sob a perspectiva discente.....	187
6.5.1	Primeiras experiências de escrita na universidade	187
6.5.2	Experiências de escrita no segundo período do curso de Pedagogia.....	197
6.6	Metodologia e avaliação no processo de desenvolvimento do letramento acadêmico: o olhar discente	202
6.6.1	A avaliação da aprendizagem acadêmica e o uso da produção textual	217
6.7	Sobre a Interdisciplinaridade	230
6.7.1	O que os estudantes sabem sobre interdisciplinaridade?.....	231
6.7.2	O que os estudantes dizem sobre a interdisciplinaridade nas experiências de letramento vivenciadas nos primeiros períodos do curso de Pedagogia da UFMA/CCSST	235
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	241
	REFERÊNCIAS	249
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOS ESTUDANTES INGRESSANTES DE 2019.1.....	257
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DO DISCENTE	261
	ANEXO A – 3ª AUTOAVALIAÇÃO DA AÇUCENA – PÁGINA 1.....	265
	ANEXO B – 2ª AUTOAVALIAÇÃO DA ANGÉLICA	267

1 INTRODUÇÃO

O ingresso de estudantes na graduação sempre é um momento de intensos desafios para aqueles que, saindo de um nível de ensino básico, com suas peculiaridades formativas, conquistam outro nível, o ensino superior, com outras exigências também formativas. Isto é, os estudantes deixam a educação básica, que tem sido tratada basicamente como uma passagem, obrigatória e preparatória, para o acesso não apenas a um nível mais elevado de ensino, mas *ao nível* almejado, a uma formação profissional. Um acesso que ocorre por meio de um sistema de avaliação que seleciona e classifica os “melhores” candidatos para as vagas disponibilizadas pelas universidades.

Então, se a educação básica tem suas características, exigências e especificidades, o ensino superior não é diferente, pois também tem seus próprios imperativos. Ao ingressar na faculdade, o estudante precisa aprender a enfrentar uma nova realidade formativa. Isso inclui, entre outras coisas, aprender a lidar com autonomia em relação à própria formação, assumindo total responsabilidade por seu processo formativo; apropriar-se de uma linguagem pertinente à academia e à área escolhida; adquirir fluência em leituras mais específicas do seu campo de formação, certamente bem diferentes dos livros didáticos costumeiramente utilizados na educação básica; e dominar um tipo de escrita própria do contexto acadêmico, às vezes, pouco ou quase nada (re)conhecida pelo ingressante no curso superior.

É este último desafio, da escrita em contexto acadêmico, que nos propomos pesquisar, pois, como docente do ensino superior, temos acompanhado as dificuldades que os estudantes sentem, durante a graduação, para construir um repertório de gêneros textuais que atenda às características da escrita no meio acadêmico. Algo que ocorre durante toda a sua vida acadêmica, mas, de modo mais contundente, no final do curso, quando precisam elaborar seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Nesse momento, é quando ocorre grande parte das reclamações, tanto por parte de alunos quanto de professores.

O que acontece no processo de aprendizagem da escrita acadêmica, desde o ingresso do estudante em um curso universitário, e como ocorre o ensino desse gênero de escrita são questões que nos movem a investigar o letramento acadêmico no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST). Então, consideramos oportuno, logo de início, situar o contexto em que nos encontramos durante o processo de escrita deste trabalho.

Já sabíamos que a escrita de uma tese ocorre, em parte, em um processo solitário, mas o que nunca teria sido possível imaginar, quando ingressamos no doutorado em 2017, era que

isso seria ampliado por um forçado isolamento social de escala mundial. Mas foi sob a tensão de uma pandemia, da COVID-19¹, que começou a tomar corpo a escrita desta tese.

Foi durante esse tempo de reflexão sobre a vida, sobre sua fragilidade, sobre a interconectividade existente entre as diversas formas de vida que habitam este planeta, sobre as incertezas que nos envolvem e sob a restrição da liberdade de ir e vir como medida necessária à contenção da proliferação do coronavírus SARS-CoV-2, que nos debruçamos sobre os fundamentos que embasam esta pesquisa (paradigma emergente, interdisciplinaridade e letramento acadêmico) e os dados coletados em campo e tentamos dialogar com eles, de modo a produzir nossa contribuição como pesquisadora para o letramento em contexto acadêmico, no curso de Pedagogia da UFMA, campus de Imperatriz. Nesse contexto, associado a tantas outras dimensões da vida, é que foi nascendo cada página que compõe este trabalho.

Esta tese é uma possibilidade de leitura do processo inicial de aprendizagem da escrita acadêmica no curso de Pedagogia da UFMA/CCSST, a partir da perspectiva do paradigma emergente, sob a ótica da interdisciplinaridade.

Começamos, pois, por trazer a nossa história de formação e como fomos nos conectando com o tema que escolhemos pesquisar: o letramento acadêmico.

1.1 Memorial de formação

A construção desta tese é resultado da interpretação que esta pesquisadora tece de diferentes contribuições geradas nos encontros com a orientadora, os avaliadores e os professores e estudantes do curso de Pedagogia da UFMA/Imperatriz, participantes desta pesquisa, assim como das contribuições das teorias estudadas em diálogo com os dados gerados.

Sendo assim, julgo pertinente contextualizar esta pessoa que escreve, que move saberes e conhecimentos diversos, oriundos de determinada cultura e formação familiar, acadêmica, política, religiosa e ideológica, como também dos saberes produzidos na empiria, que emergem da sua condição de mulher, professora, pedagoga, nordestina, residente em uma cidade do interior do Maranhão e que se reconhece na classe trabalhadora deste país de dimensão continental, situado ao Sul das américas e da Linha do Equador, país latino americano, Brasil.

¹ Doença infecciosa viral gravíssima com alta taxa de contaminação e letalidade, provocada pelo vírus SARS-CoV-2. Foi declarada pandemia pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020. No Brasil, o primeiro caso foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020, no estado de São Paulo.

Digo isso, pois entendo que todas as facetas de quem sou, de onde vim, onde estou e para onde pretendo ir são aspectos que atravessam minha forma de perceber a realidade, de construir as interpretações que aqui faço, uma vez que é impossível manter neutralidade, mesmo no campo da ciência, posto que é feita por pessoas, cujas identidades lhes são inseparáveis.

Assim, pensar sobre minha existência, rememorando minha história e as expectativas futuras, me fez compreender que minha vida traz em si, como herança de minha mãe, a prosa e a poesia. Cresci embalada pela ternura e pela força de Dona Nair Marinho, mulher nordestina, que conseguiu estudar até o ensino médio, depois das filhas criadas e, posteriormente, fazer a Universidade da Terceira Idade, conquista que tem orgulho de contar. Mulher que guarda consigo sabedoria e coragem para enfrentar os muitos desafios que a vida lhe impôs, sem jamais esmorecer.

Minha mãe elegeu o trabalho e a educação familiar, religiosa e escolar como bases de sustentação da vida, acreditando que, com isso, poderia garantir um futuro melhor para as quatro filhas (Luzilá, Luziléa, Leila e Eloiza) e para si também. Condição de vida digna, para minha mãe, consistia em que suas filhas tivessem suficiente acesso a estudo para que, quando adultas, conseguissem um trabalho, uma profissão.

Agora, aos 80 anos de idade, completos em 09 de outubro de 2022, minha mãe continua a enfrentar os desafios e limitações que a vida lhe impõe, com a mesma sabedoria e coragem de sempre. E é nela que prossigo me inspirando para encarar os meus próprios desafios. Da teia que constitui minha história de vida, do legado escolar herdado de minha mãe, escolho, então, compartilhar com o leitor desta tese, o fio que me vinculou ao tema que hoje pesquiso: o letramento acadêmico.

1.1.1 O encontro/encanto com as letras

Lembro, neste momento, que leitura e escrita são processos indissociáveis, que se completam e que não podem ser aprendidos desconectados da vida, do mundo. Parafraseando Freire (1989), a leitura do mundo atravessa a leitura da palavra em um processo dinâmico de múltiplas construções. Digo isso porque me senti provocada a revisitar minhas memórias e ir desvelando a conexão que foi se constituindo entre meu universo cotidiano e a aprendizagem da leitura e da escrita no percurso da minha história.

Na teia da minha vida, não consigo recordar de nenhum fiozinho que não estivesse interligado a livros, estudo, leitura, escrita e histórias contadas e recontadas, lidas. Daí, porque

decidi narrar aqui o meu encontro com o universo letrado e como isso foi me constituindo como a pessoa que sou.

Toda a minha infância foi marcada por uma estreita convivência com a escola e a igreja. Dois ambientes que influenciaram diretamente meu gosto pela leitura. Até o início da adolescência, vivi em Estreito-MA, a um quarteirão da Igreja Católica, que frequentava com assiduidade, e da Escola Rural de Estreito e Ginásio Transamazônico, onde cursei do jardim de infância até a quinta série, nos anos de 1970. Naquela época, não era obrigatória a educação infantil, mas minha mãe, que precisava trabalhar para garantir o nosso sustento, me colocou no jardim de infância para acompanhar minha irmã Leila.

Embora não fosse fácil que os livros chegassem às nossas mãos, vivíamos as histórias contadas, cantadas e dramatizadas nos teatros da igreja, sob os cuidados da Ir. Inês Ogliari, religiosa da congregação das Irmãs Sacramentinas de Bérghamo, ou nas brincadeiras de circo, em que a direção era responsabilidade do primo Raimundo Marinho.

Nas apresentações com Irmã Inês, iniciávamos escutando a história narrada em disco de vinil ou lida por ela. Depois, cada um de nós recebia as falas escritas para memorizar e, só então, começávamos os ensaios. Essas histórias eram contadas para a população da cidadezinha onde morávamos, em forma de teatro, como: “Pluft, o fantasminha”; “Rosinha, a camponesa”, que era um musical; e autos de Natal. Essas são as que mais me marcaram, provavelmente pela repercussão que causaram entre os colegas e as professoras da nossa escola que, por um tempo, nos apelidavam com os nomes dos personagens que interpretávamos no teatro.

Dos autos de Natal, trago na memória a ocasião em que fomos convidados a nos apresentar em uma Igreja Presbiteriana. Era a década de 1970. Enquanto o Brasil vivia os horrores da intolerância política e ideológica na ditadura militar, lá estávamos, católicos e presbiterianos, experimentando a convivência inter-religiosa. Eu era muito pequena naquela ocasião, mas carreguei comigo essa experiência, que fui interpretando como um forte significado do diálogo inter-religioso.

Na escola, quem ficava responsável pelas apresentações cívicas era a diretora, que também era a professora de Português. A Profa. Maria Benedita dos Santos Silva possuía um livrão grosso de onde saíam as poesias que recitávamos nas datas festivas. Esse é o gênero textual do qual mais tenho recordações na escola primária. Líamos as poesias, decorávamos e apresentávamos, individualmente ou em forma de jogral. No entanto, não me recordo de termos tentado escrever algo assim na sala de aula. Em sala, a prioridade eram as cópias dos textos do livro didático. Das redações, só recordo um tema e um tipo de texto: o tema era “as férias” e a tipologia textual, narrativa.

E, por falar em férias, nesse período, ouvíamos histórias bem diferentes daquelas que eram contadas na escola ou na igreja. Na Fazenda Boa Esperança, de meus tios Daltro e Laís, conhecemos o Deodato, sertanejo simples, sem estudo, que era morador vizinho da fazenda dos meus tios. Nas noites de lua cheia, ele vinha à Boa Esperança, no finalzinho da tarde e, após o jantar, contava histórias de “trancoso”². Não me recordo mais dos enredos dessas histórias, mas guardo a sensação que provocavam em mim: curiosidade, medo, suspense, imaginação.

Foi nesse clima, rodeada de contadores de histórias, que transcorreu minha infância, momento em que fui alicerçando o meu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

1.1.2 Aprendendo a leitura e a escrita na escola

Aprendi a ler por métodos sintéticos, que partem das partes para o todo. As professoras alfabetizadoras ensinavam a partir das letras, associando-as a uma imagem (A do avião, B da bola...). Nós cantávamos as letras decoradas em sequência, associadas às imagens que víamos nas cartilhas. Depois, aprendíamos a juntar letras e formar as sílabas e, em seguida, uníamos os pedaços para formar palavras. Mais tarde, juntávamos as palavras para formar as frases e, só bem depois, chegávamos aos pequenos textos.

Foi difícil, para mim, entender que, se as sílabas são formadas por duas letras (consoante e vogal, ordem inicial em que aprendíamos), como era possível ler aquelas palavras com três letras? Quem ia fazer companhia para aquela vogal que sobrava, como em a-ve, E-va? E em palavras como ár-vo-re, es-co-la, em que a tal sílaba tinha a ordem invertida, vindo a vogal antes da consoante? Demorei bastante para entender o todo. Apesar disso, consegui aprender a ler convencionalmente e a escrever até o primeiro ano do ensino primário.

Hoje, entendo que meu processo de alfabetização foi fragmentado: o todo, visto como maior que suas partes, precisava ser fracionado para ser ensinado, a partir das suas partes, e aprendido mecanicamente, pela memorização e repetição. Contudo, não foi somente a alfabetização, mas toda a minha escolarização, desde a educação básica (iniciada na década de 1970) até o ensino superior (década de 1990), que sofreu fortes influências do paradigma científico moderno, cujos princípios mais evidentes são a disjunção e a fragmentação do conhecimento.

² Na infância, chamávamos de “histórias de trancoso” aquelas contadas oralmente e que faziam parte de um repertório popular.

1.1.3 De posse das ferramentas de leitura e escrita

Meu processo de aprendizagem da leitura e da escrita parece ter se consolidado com as revistas em quadrinhos, leitura que fazia somente fora da sala de aula e que me era prazerosa. Minhas leituras favoritas na infância eram os gibis da Disney e do Mauricio de Sousa, compartilhados pela prima Velomina Marinho, que também amava aquelas leituras e era incentivada por seu pai.

Nesse sentido, também recordo do tio Hermes Milhomem (*in memorian*) que, mesmo tendo poucos anos de escolarização, era um homem que tinha como passatempo preferido a leitura das revistas Tex e de uns livretos de bolso de histórias de faroeste. Seu semblante, ao ler, parecia perder-se no tempo e nas histórias. E tio Daltro Santos (*in memorian*), que era assíduo leitor de revistas semanais de informação. Este também teve pouco tempo de escolaridade, mas tinha bons argumentos para uma boa conversa. Seus temas favoritos estavam ligados à política, economia, agricultura e pecuária. Sabia se posicionar de forma inteligente sobre uma diversidade de assuntos que afetavam nosso cotidiano.

Entrando na adolescência, continuei com o gosto pelos gibis, mas surgiram outros interesses: as fotonovelas e os romances, como os das coleções Sabrina, Júlia e Bianca. As fotonovelas eram quase um ato de rebeldia, uma leitura de contestação à rígida educação moral exigida por minha mãe; era uma leitura proibida, assim como os romances citados. Estes, descartei logo, pois considerava as mulheres protagonistas dessas histórias muito submissas e frágeis, e isso me aborrecia.

Não me recordo da escola nos propor leitura de obras literárias nessa fase até a 8ª série. Da escrita, só me recordo dos questionários de História, Geografia e Ciências. Líamos os textos didáticos para responder aos questionários, de preferência, reproduzindo os textos lidos. Assim também eram as leituras e interpretações textuais nas aulas de Português, pois a finalidade da leitura e escrita era quase sempre ler, copiar e memorizar para responder às provas.

Em 1978, minha mãe decidiu que deveríamos mudar para uma cidade maior, onde poderíamos dar continuidade aos estudos, pois, na pequena Estreito-MA, só havia a possibilidade de cursar o 1º grau, o qual minhas irmãs mais velhas já tinham concluído. Para minha mãe, a educação familiar, religiosa e escolar era a base que sustentaria nossas vidas.

Somente no ensino médio, chamado de segundo grau à época (década de 1980), quando fiz o curso Técnico em Contabilidade, é que me recordo de ter lido algumas obras literárias, como: “O Seminarista”, de Bernardo Guimarães; e “Iracema”, de José de Alencar. Achava a leitura muito difícil, cansativa e, para completar, tínhamos que responder a uma

enfadonha ficha literária que vinha no próprio livro. A leitura, agora, estava distante do lazer, do entretenimento, pois tinha assumido um lugar sério, de atividade escolar obrigatória. Agora, percebo que, quanto ao uso social da leitura e da escrita, havia uma ruptura entre a leitura e a escrita na escola e a que acontecia fora da sala de aula.

Após o curso de Contabilidade, fiz também o complemento em Magistério de Anos Iniciais (1985 e 1986). Nessa formação, pude cursar a disciplina Literatura Infantil, que foi uma rica oportunidade de acesso à leitura e à aprendizagem didático-metodológica do ensino de leitura para crianças. Além disso, disciplinas como Filosofia, Sociologia e Didática me possibilitaram avançar na reflexão e desenvolver minha argumentação, o que foi melhorando a escrita em contexto escolar. Dissertar sobre temas, escrever autoavaliações e elaborar planos de aula são algumas práticas de produção textual que fomos desenvolvendo no curso de Magistério.

No ano de 1991, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no campus de Imperatriz. Todos os professores, evidentemente, deixaram sua marca pessoal na minha formação, porém destaco, de modo particular: o Prof. José Batista de Oliveira, pela organização didática com que se esmerava nas aulas e por sua postura de estudo permanente, além da serenidade e da sinceridade-sábida de informar-nos o “não saber tudo”, que gerava em nós um certo conforto e segurança; o Prof. Vito Milesi (*in memoriam*), altamente disciplinado em tudo o que fazia, que nos levava a pensar e argumentar de modo mais inteligente, pois as atividades que propunha, em grupo e pesquisadas, nos desafiavam para a reflexão, a análise e a criticidade; a Profa. Lélia Cristina A. Silveira, que, com um jeito meigo, mas determinado, deixou sua marca com incentivo e orientações seguras sobre a produção escrita original, crítica e fundamentada.

No curso de Pedagogia, tivemos disciplinas que nos apresentaram à escrita acadêmica, seus gêneros e normas. Logo no primeiro período, na disciplina Métodos e Técnicas da Pesquisa Bibliográfica (MTPB), aprendemos sobre fichamentos, resenhas, resumos, artigos científicos e monografias. Percebi, de início, que a escrita acadêmica era muito diferente da escrita realizada na escola básica e, mais ainda, da que eu produzia em meu cotidiano. Exigia não somente uma outra linguagem, mas uma outra organização no papel (o uso das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT). Então, fui aprendendo esse novo jeito de escrever.

As leituras, agora, também eram outras. O tempo, dividido entre trabalho e estudo, só permitia dedicar-me à leitura dos textos acadêmicos, com o objetivo de aprender os conteúdos das disciplinas e realizar as atividades propostas pelos professores.

Esse período foi também assinalado pela participação em alguns eventos como oficinas, seminários, cursos, encontros de Educação e congressos. Esses momentos eram oportunidades de ouvir o que os pesquisadores estavam produzindo nas universidades, ter acesso às publicações e adquirir alguns livros. Em geral, éramos ouvintes nesses eventos.

1.1.4 Formação continuada: a leitura e a escrita como instrumentos de autoformação docente

Meu ingresso no exercício do magistério aconteceu em 1989. Essa primeira experiência aconteceu em uma escola privada de Imperatriz-MA, reconhecida socialmente pela elite imperatrizense. Iniciei com uma turma de segunda série do ensino fundamental e fui com esses alunos até a sétima série, como professora de Português e Ciências. Como professora, pude ler, junto com as crianças, várias obras da literatura infantil e infanto-juvenil. Dois anos depois do início dessa experiência profissional, em 1991, iniciei a formação em Pedagogia, como já dito, na UFMA, campus de Imperatriz, tendo concluído em 1996.

Na década de 1990, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI), referenciais para a educação nacional, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o programa Parâmetros em Ação (em 1999) como apoio à formação continuada de professores e especialistas em Educação, e para impulsionar a implementação dos PCNs para o Ensino Fundamental e Educação Indígena; o RCNEI para a Educação Infantil; e a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. O projeto era realizado em parceria com as Secretarias de Educação dos municípios, estados e o MEC. Por meio da Rede de Formadores Nacional e Estadual, promoveu formação continuada para docentes que atuavam na educação infantil e no ensino fundamental em todo o país. Sua ênfase estava na formação de competência leitora, escritora, de trabalho coletivo e na reflexão. Imperatriz foi sede de um polo de formação, apoiando a consultoria do MEC em 19 municípios, durante os anos de 2000 a 2003.

Esse programa contribuiu para a criação de uma cultura de formação continuada, com fundamentação teórica, que superava as capacitações até então estruturadas em oficinas pedagógicas cujo enfoque era a construção de recursos didáticos, uma formação técnica, com pouca ou nenhuma teorização das práticas. Além disso, com esse programa, a formação, com uma perspectiva de continuidade e com articulação de teoria e prática, passou a ser coordenada por profissionais da rede de ensino local. Nessa mesma linha, o MEC implantou o Programa de Formação para Professores Alfabetizadores (PROFA), lançado em 2001 e executado também em parceria com estados e municípios. O Programa se configurava como um curso de

aprofundamento para professores e formadores e visava “desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever”, conforme o Documento de Apresentação do PROFA (BRASIL, 2001, p. 5). Dois conteúdos são colocados em relevo em todo o Programa: “como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2001, p. 6). Em Imperatriz, o Programa foi desenvolvido durante o período de 2001 a 2004.

A leitura como fundamentação teórica e a produção escrita eram elementos comuns a esses dois programas de formação, dos quais estive como coordenadora de suas equipes.

Se por um lado, o programa Parâmetros em Ação e o PROFA contribuíram para implantar nos municípios uma cultura de formação continuada em que eram articuladas teoria e prática; por outro, os dois programas já vinham com suas propostas prontas, cabendo aos formadores apenas executá-las. Havia uma disjunção entre as mentes que planejavam e as que executavam. Essa talvez tenha sido a sua principal limitação.

Apesar disso, essas experiências formativas foram nutrindo em mim o gosto pelo estudo, a consciência de que a formação permanente é fundamental para o exercício consciente e competente da profissão escolhida. Essa consciência começou então a acalantar o sonho de realizar um mestrado, sonho que emergiu, mesmo que essa possibilidade parecesse distante demais, por diversos fatores, tais como dificuldades de ordem econômica ou imaturidade intelectual. No entanto, a experiência vivenciada durante as formações do Programa ARCO³ (Aprendizagem Reconstitutiva do Conhecimento) me impulsionou e propiciou as condições formativas necessárias para conquistar uma vaga no Mestrado em Educação da UFMA (2005-2007).

O ARCO foi um programa de formação continuada de professores que nasceu como consequência da I Semana da Constituinte da Educação ocorrida em Imperatriz-MA, em 2001, que contou com palestrantes como Pedro Demo, Moacir Gadotti e David Schmith. Seu projeto foi construído por profissionais da rede pública municipal que atuavam em diferentes áreas do conhecimento e teve como base a metodologia da pesquisa e elaboração, proposta pelo Prof. Pedro Demo, que se tornou consultor do programa.

Eu fui membro do primeiro grupo de assessores que sistematizou as ideias do ARCO, o que me permitiu muitas experiências de escrita, produzindo artigos científicos, o Projeto

³ O ARCO permaneceu em atividade no município de Imperatriz atendendo a formação continuada de professores, em particular (mas não exclusivamente) os que atuavam nos anos finais do ensino fundamental durante o período de 2002 a 2004.

Pedagógico Pessoal⁴ (PPP), verbetes, relatórios de pesquisa, poesias, crônicas, roteiro de vídeo (*script*), roteiros de entrevistas, resenhas, regras de participação no ARCO e escrita de diário de bordo, entre outros.

As vivências no ARCO, sob orientação de Pedro Demo, nos aproximaram da pesquisa e começamos a perceber que pesquisar não é tarefa exclusiva de gênios, pessoas especiais ou superdotadas, pois o professor, no chão de sua sala de aula, pode também fazer pesquisa. Pessoas comuns, como nós, podíamos fazer pesquisa. Isso foi uma grande descoberta. Mudou a trajetória de muitos de nós; levou-nos a uma tomada de consciência de que a ciência deve estar muito perto de nós. Com Pedro Demo, passamos a olhar a pesquisa como princípio científico e educativo.

Foi essa experiência de formação continuada no ARCO, cuja metodologia centrava-se na pesquisa e elaboração, que levei para o mestrado (2005-2007), tornando-se temática de minha dissertação: “Formação continuada de professores: concepções, discursos e práticas no Programa ARCO”.

Essa preocupação com a escrita docente permaneceu comigo quando ingressei, como docente, no curso de Pedagogia da UFMA, por concurso público, em 2009. As disciplinas que tenho trabalhado⁵, a supervisão de estágio, a supervisão do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), todas têm em sua metodologia, em alguma medida, a pesquisa e a elaboração, a leitura e a escrita.

Atualmente, esse cuidado com a escrita na formação de professores continua presente em mim e se revela na escolha do tema da pesquisa do curso de Doutorado em Letras: ensino de língua e literatura, cursado na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), quando me proponho a pesquisar sobre o letramento acadêmico no curso de Pedagogia da UFMA.

Tudo isso trago comigo, constituindo quem sou, alicerçando quem ainda serei e, de certo modo, nutrindo meu olhar de pesquisadora. Sendo assim, nesta narrativa da minha trajetória formativa, aproveito para citar Moraes (2008b) que nos afirma:

Uma outra consequência importante na pesquisa é a percepção de que o pesquisador está enredado em suas próprias meta-narrativas e delas participa com toda sua

⁴ Instrumento de reflexão e autoavaliação da prática profissional pessoal que nos levou a olhar a realidade de modo crítico, tecendo um diagnóstico do nosso entorno, mas também da nossa postura como educadores. Então, baseando-se em fundamentos teóricos claramente definidos é que o educador apresentava as suas propostas de intervenção para aquele contexto.

⁵ Disciplinas: Gestão e Organização de Sistemas Educacionais I e II, Projeto Educativo I, Didática II, Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências. E estágios em: Gestão, Docência de Disciplinas Pedagógicas, Docência em Anos Iniciais.

inteireza, com sua corporeidade e, portanto, com suas emoções, desejos, afetos e sua história de vida. (MORAES, 2008b, p. 103).

Assim, fui me encontrando, enredada na teia em que foi sendo construída esta tese, conectando-me com cada etapa da pesquisa, com os sujeitos, os achados e as teorias. Com muito esforço, fui me (re)construindo ao construir a tese. Não foi um processo simples, antes foi um desafio complexo e desestabilizador.

1.2 O encontro com o paradigma emergente

Um dos desafios a ser enfrentado na construção desta tese surgiu logo no início: a teoria. O paradigma emergente exigia uma outra lógica em que não cabia a fragmentação, nem uma linearidade na reflexão e na escrita.

Posso dizer que foi preciso me desconstruir e reconstruir muitas vezes, desorganizando e reorganizando a forma de pensamento que estruturava minhas ideias, em um processo constante de auto-organização, uma vez que toda a minha formação acadêmica fora pautada no paradigma científico moderno, cujo olhar era unidimensional, linear, simplificador e disciplinar. Como então sair de tal perspectiva para um olhar globalizado, multidimensional?

Foi preciso um grande esforço cognitivo, reflexivo e, eu diria mesmo, reconstrutivo, pois era preciso abertura para passar por uma mudança de pensamento ou, como diz Morin (2008), uma reforma do pensamento. Para isso, foi inevitável confrontar-me com algumas contradições, identificar minhas cegueiras epistemológicas e reconhecê-las, para poder superá-las com estudo, o que foi desafiador.

Nesse sentido, cursar as disciplinas do doutorado, em particular, Interdisciplinaridade e Formação Docente, com a Prof^a. Dra. Maria José de Pinho, assim como integrar-me ao projeto de pesquisa “Escolas Criativas: reconhecer e difundir o potencial inovador e criativo da escola do século XXI”, sob sua coordenação, o qual faz parte da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), possibilitou-me ir conhecendo o paradigma emergente, aprofundando-me em seus fundamentos e apropriando-me das concepções que o envolvem, pois, junto com a interdisciplinaridade e o letramento, ele era parte dos aportes teóricos que deveriam orientar a minha pesquisa.

A interdisciplinaridade, assim como o letramento, não me eram estranhos, pois já tinha tido oportunidade de estudá-los em outras circunstâncias formativas e profissionais. Contudo, o paradigma emergente exigiu uma maior atenção. Especialmente, porque foi sob a perspectiva do paradigma emergente, sob a ótica da interdisciplinaridade, que produzimos as

análises sobre o letramento acadêmico, as práticas de escrita no curso de Pedagogia da UFMA/CCSST, campus de Imperatriz.

1.3 Definição do problema

As práticas de escrita na graduação, notadamente na formação do Pedagogo, profissional que atuará, sobretudo, na docência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, são o objeto de investigação desta pesquisa. Desejamos saber se as experiências de escrita proporcionadas pelas disciplinas ofertadas aos estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFMA/CCSST estão contribuindo para o processo de letramento acadêmico e se, nessas práticas formativas, há indícios de uma proposta pedagógica interdisciplinar. Assim, apontamos a seguinte questão-problema de pesquisa: Como as práticas de escrita desenvolvidas por estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFMA/CCSST favorecem os processos de letramento acadêmico, considerando a perspectiva do paradigma emergente, sob a ótica da interdisciplinaridade?

Nossa tese é que a disciplinarização e hierarquização do conhecimento linguístico limitado, na educação básica, à Língua Portuguesa que impõe suas regras, se invalidam diante da escrita no ensino superior que precisa atender aos diferentes componentes curriculares em situações e/ou eventos diversos, mobilizando múltiplos conhecimentos.

Para elucidar o problema apresentado, também definimos algumas questões orientadoras que ajudaram a responder à nossa questão, as quais são apresentadas a seguir.

1. A proposta pedagógica do curso de Pedagogia da UFMA/CCSST explicitada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) apresenta indícios de um pensar-agir que se aproxima do letramento acadêmico em uma perspectiva interdisciplinar?
2. O que sabem os estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFMA/CCSST sobre a escrita acadêmica enquanto prática social?
3. Que experiências de produção escrita, vivenciadas pelos estudantes ingressantes na graduação em Pedagogia da UFMA/CCSST se aproximam de um processo de letramento acadêmico em uma perspectiva interdisciplinar?
4. Como os estudantes percebem seu processo de desenvolvimento da escrita acadêmica, considerando seus saberes prévios e os conhecimentos que vão sendo construídos no decorrer dos primeiros dois períodos do curso?

1.4 Objetivos

Considerando o problema levantado para direcionamento da pesquisa, estabelecemos como objetivo geral: analisar, a partir da perspectiva do paradigma emergente, sob a ótica da interdisciplinaridade, como as práticas de escrita desenvolvidas por estudantes, durante os dois primeiros períodos do curso de Pedagogia da UFMA/CCSST, favorecem o processo de letramento acadêmico.

Tendo em vista as questões levantadas para o desenvolvimento da pesquisa e o objetivo geral, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar, no PPC do curso de Pedagogia da UFMA/CCSST, se há indícios de uma proposta pedagógica que converge para a inserção do estudante ingressante no curso no processo de letramento acadêmico em uma perspectiva interdisciplinar;
- b) descrever o que sabem os estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFMA/CCSST acerca dos gêneros textuais específicos da vida acadêmica;
- c) discutir se as experiências de produção escrita relatadas pelos estudantes ingressantes na graduação em Pedagogia da UFMA/CCSST se aproximam de um processo de letramento acadêmico em uma perspectiva interdisciplinar; e
- d) analisar como estudantes percebem seu processo de aprendizagem da escrita acadêmica, considerando seus saberes prévios e os conhecimentos construídos no decorrer dos primeiros dois períodos do curso.

1.5 Algumas considerações iniciais sobre a pesquisa

Para fundamentação do trabalho de pesquisa que deu origem a esta tese, procuramos dialogar, entre outros, com os seguintes autores: Fritjof Capra (2006a; 2006b); Ubiratan D'Ambrósio (2001); Ivani Fazenda (1992; 1999; 2002; 2003; 2008; 2013; 2014; 2015); Paulo Freire (1977; 1989; 2000; 2005); Georges Gusdorf (1976; 1983); Hilton Japiassu (1976; 2016); Angela Kleiman (1995); Maria Cândida Moraes Moraes (1996; 2008a; 2008b; 2011); Edgar Morin (1996a; 1996b; 2002; 2005; 2008); Izabel Petraglia (2001); Boaventura Santos (2018); Magda Soares (2004; 2014); Américo Sommerman (2003; 2008); Brian Street (2014); Maurizio Gnerre (1985); e Leda Tfouni (2002).

Com o aporte teórico construído a partir das leituras dos textos desses estudiosos, realizamos a pesquisa de campo. Para essa etapa da pesquisa, inicialmente, elegemos a turma

de ingressantes no curso de Pedagogia da UFMA/CCSST no primeiro semestre do ano letivo de 2019. O intuito inicial era acompanhar a produção escrita de dez estudantes, durante os três primeiros períodos do curso, considerando que no terceiro período aconteceria o Seminário Temático I, componente curricular que exige dos estudantes a exposição de produções escritas, segundo o PPC, procurando atender requisitos de interdisciplinaridade e transversalidade. No entanto, com a pandemia declarada pela Organização Mundial de Saúde, no início de 2020, foram impostas medidas sanitárias que visavam minimizar a contaminação das pessoas pelo vírus, as quais ocasionaram a suspensão das aulas e nos obrigaram a rever parte do nosso cronograma.

Diante do imprevisível, considerando o tempo que tínhamos para concluir o doutorado e a incerteza de quando as aulas voltariam a uma certa normalidade, optamos por proceder a análise dos dados gerados nos dois semestres de 2019, colhidos nos questionários, nas observações e nas entrevistas, além da análise documental realizada no PPC.

Nossa intenção, é dar visibilidade ao que pode estar oculto no cotidiano do curso, em relação às experiências de escrita como prática social e, com isso, abriremos as possibilidades para questionamento das nossas práticas docentes, uma vez que esta pesquisadora é também docente do referido curso.

Com os resultados da pesquisa, serão disponibilizadas informações que poderão fornecer subsídios para análise da proposta pedagógica do curso, com possíveis intervenções sobre o currículo por ele apresentado. Ademais, as contribuições podem ser utilizadas para desenvolver uma proposta pedagógica que se comprometa mais intencionalmente com o processo de letramento acadêmico e que possa convergir para uma perspectiva interdisciplinar e, com isso, contribuir para a formação de professores reflexivos e críticos.

Sabemos, porém, que uma pesquisa como esta pode até ser um passo para suscitar mudanças, para fortalecimento daquilo que esteja sendo implantado, mas de fato não é suficiente; transformações passam por mudanças no pensamento, na construção de concepções tecidas no coletivo, se optarmos por uma educação democrática, em que caiba a interdisciplinaridade como processo dialógico, crítico e de parceria. Carlino (2008) nos alerta que as mudanças podem ocorrer em diferentes direções, mas a autora defende uma educação democrática que propicie conhecimento de qualidade para todos ou pelo menos que inclua o maior número possível de pessoas; uma educação que avance em qualidade e abrangência, equitativa.

Então, para apresentar a pesquisa, este texto está organizado em seis capítulos e as considerações finais. A Introdução, em que contextualizamos o tema e apresentamos um

memorial de formação, procurando tecer o fio que interliga nossa trajetória de vida ao tema de pesquisa. Nessa seção, também são anunciados o problema de pesquisa com suas questões-norteadoras, os objetivos e alguns apontamentos sobre a metodologia.

No segundo capítulo, abordamos o paradigma emergente. Iniciamos com uma discussão sobre diferentes concepções de paradigma. Em seguida, trazemos uma reflexão sobre a construção do pensamento ocidental, mostrando como ele foi se constituindo. Logo após, discorremos sobre o paradigma científico moderno, apontando como ele foi se desenvolvendo e consolidando e, ainda, sobre os impactos desse paradigma para o campo educacional. Enfim, falamos sobre o paradigma emergente como contraponto ao paradigma científico moderno e apresentamos o contexto que impulsionou a emergência desse novo paradigma, destacando o novo olhar da ciência a partir do paradigma emergente e os reflexos deste no campo educacional.

O terceiro capítulo trata da interdisciplinaridade como uma alternativa ao pensamento simplificador que fragmenta os conhecimentos, separando-os em disciplinas isoladas umas das outras. Evidenciamos seu papel em uma busca pela unicidade e pelo diálogo epistemológico e metodológico entre as diversas áreas do conhecimento.

Em seguida, o quarto capítulo traz o letramento acadêmico, compreendido como possibilidade de acesso e aprendizagem de diferentes tipos de leitura e escrita em conexão com a vida. Uma visão que se distancia daquela que o entende como conteúdo ou disciplina trabalhado de modo fragmentado, ou reduzido à aprendizagem dos gêneros textuais exigidos na escrita da universidade, mas que se aproxima do letramento relacionado ao desenvolvimento de habilidades de uso da escrita em práticas sociais. Com isso, a universidade assume a função de ambiente formativo que cuida de promover situações reais de escrita para que o estudante aprenda a escrita, inserindo-se na vida social.

No quinto capítulo, apresentamos o percurso metodológico que fizemos, destacando a abordagem de pesquisa, o *lócus* e os participantes, as etapas da pesquisa, as técnicas e instrumentos utilizados e como procedemos com a análise dos dados.

No sexto capítulo, apresentamos as análises e os resultados da pesquisa, retomando o problema e os objetivos, à luz do paradigma emergente, sob a ótica da interdisciplinaridade.

Finalizamos com as considerações finais, demonstrando que foi possível produzir novos conhecimentos com esta pesquisa.

2 PARADIGMA EMERGENTE: rumo a uma educação integradora

Um novo paradigma vai surgindo, ou melhor, vai sendo construído, gradativamente, e ganhando corpo no meio acadêmico, nas lacunas deixadas por um outro paradigma que já não consegue responder, sozinho, às demandas do conhecimento ou da ciência.

Assim, podemos dizer que, do avanço da ciência e da insuficiência do paradigma científico moderno, cujas características estabelecem limites para a compreensão da realidade, do ser humano e dos fenômenos, uma vez que trata o conhecimento de modo fragmentado, unidimensional e linear, emerge um novo paradigma, cujo enfoque se centra na compreensão mais global e multidimensional dos fenômenos, em busca da superação de toda forma de fragmentação e simplificação.

Esse paradigma emergente defende o “**conhecimento em rede**, em que todos os conceitos e teorias estão conectados entre si” (MORAES, 2011, p. 23, grifo da autora). Trata-se da religação dos saberes e da superação da fragmentação e da divisão do conhecimento em partes, em busca da totalidade. Porém não significa que essa forma de pensar pretenda ter o domínio total do conhecimento, pois, ao buscar uma visão de totalidade da realidade ou do fenômeno a ser conhecido, esse paradigma considera os diferentes aspectos e dimensões que envolvem o todo, consciente de que o conhecimento é provisório e incerto e que, por não ser definitivo, nem inquestionável, pode ser superado.

Além disso, compreende que, para se conhecer o todo, é necessário conhecer as partes, assim como para conhecer as partes precisamos conhecer a sua totalidade, uma vez que o todo se encontra nas partes, assim como as partes contêm o todo, não podendo, para um melhor entendimento deste, reduzi-lo a frações, fragmentos isolados, ou realizar interpretações parciais de um mesmo fenômeno e/ou realidade.

A emergência de um novo paradigma não implica, contudo, a substituição do anterior, mas a proposta de uma alternativa ao paradigma que, em dado momento, circunstância, espaço ou cultura, se apresenta hegemônico e, portanto, posto como única possibilidade de responder aos desafios do conhecimento, como o paradigma científico moderno se coloca. Assim, o paradigma emergente se apresenta como uma outra possibilidade de olhar, sentir e pensar a realidade em sua complexidade.

Então, neste capítulo, começamos por deixar claro o que compreendemos por paradigma. Em seguida, discorreremos sobre o paradigma científico moderno para entender melhor o paradigma emergente.

2.1 Paradigma: diferentes concepções

Tomamos como ponto de partida as definições atribuídas à palavra paradigma em três dicionários de Língua Portuguesa do Brasil. Para tanto, foram escolhidos: Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa; Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa; e o Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.

O Dicionário Houaiss (2001) apresenta o vocábulo paradigma considerando uma perspectiva mais geral de uso do termo e um sentido mais específico dos campos da gramática e da linguística. Sendo assim, paradigma é definido como:

Paradigma s.m. (1710 cf. JGamP) **1** um exemplo que serve como modelo; padrão **2** GRAM conjunto de formas vocabulares que servem de modelo para um sistema de flexão ou de derivação (p.ex.: na declinação, na conjugação etc.); padrão **3** LING. EST conjunto dos termos substituíveis entre si numa mesma posição da estrutura a que pertencem * ETIM gr. *Parádeigma*, atos ‘modelo, exemplo’, do v. *paradeiknumi* ‘pôr em relação, em paralelo, mostrar’, pelo b.-lat. *parādīgma, ātis* ‘id.’; a acp. de LING. EST é emprt. ao fr. *paradigme* ‘id.’; ver *par(a)*- (HOUAISS, 2001, p. 2127, grifos do autor).

Aqui encontramos um sentido geral de paradigma relacionado a modelo, padrão, exemplo a ser seguido, o que nos remete à ideia de algo que se impõe como possuidor de uma verdade e que deve ser adotado por todos, sem distinção, mesmo em diferentes áreas. Mas esse dicionário também traz, na etimologia grega da palavra, o verbo “*paradeiknumi*”, acrescentando ao sentido de modelo e exemplo, o significado “pôr em relação, em paralelo, mostrar”. Essa acepção parece nos conduzir a uma perspectiva menos rígida, nos remetendo à ideia de que paradigma se estabelece em uma perspectiva relacional e, portanto, mais flexível que um padrão ou modelo.

No Dicionário Aurélio, temos novamente a definição de paradigma como modelo e padrão, mas traz também outras perspectivas, como a concepção de Thomas Kuhn:

paradigma. [Do gr. *parádeigma*, pelo lat. tard. *Paradigma*.] **S. m. 1.** Modelo, padrão, estalão [...] **2.** Termo com o qual Thomas Kuhn (v. *kuhniano*) designou as realizações científicas (p. ex., a dinâmica de Newton ou a química de Lavoisier) que geram modelos que, por período mais ou menos longo e de modo mais ou menos explícito, orientam o desenvolvimento posterior das pesquisas exclusivamente na busca da solução para os problemas por elas suscitados. **3.** *E. Ling.* Conjunto de formas flexionais de uma palavra. **4.** *E. Ling.* Modelo para a flexão de uma dada classe de elementos: o verbo *amar* serve de paradigma à primeira conjugação. [V. *conjugação e declinação*.] **5.** *E. Ling.* Conjunto de elementos lingüísticos que podem ocorrer nos mesmos ambientes. [Cf. *sintagma*.] [...]. (FERREIRA, 2004, p. 1488, grifos do autor).

Destacamos, nessa definição do Aurélio, o sentido de paradigma atribuído a Kuhn, por estar relacionado ao que nos propomos desenvolver em seguida. Kuhn utiliza a palavra paradigma para referir-se às realizações científicas que se tornaram referenciais para outras

pesquisas científicas, dentro de um determinado tempo histórico. Essa concepção será abordada posteriormente.

O Dicionário Michaelis também traz uma definição mais geral, seguida de outras que remetem à gramática, à linguística e à filosofia, conforme reproduzimos a seguir. Nele, paradigma é definido como:

- 1 Algo que serve de exemplo ou modelo; padrão.
 - 2 GRAM Modelo de conjugação ou de declinação de uma palavra.
 - 3 LING Conjunto de termos comutáveis entre si, em uma mesma posição, numa estrutura.
 - 4 FILOS Segundo o filósofo americano Thomas Kuhn (1922-1996), qualquer campo de investigação e de experiência que está na origem da evolução científica.
- ETIMOLOGIA *gr parádeigma*. (grifo do autor).

Tal como nos outros dicionários, neste, o sentido mais geral remete a modelo, padrão, ou ainda àquilo que é exemplar. Logo, essa definição novamente apresenta a ideia de algo pronto, instituído, convencionado como verdadeiro e que, por isso, deve ser utilizado como parâmetro a ser seguido. No entanto, o Michaelis também acrescenta o que diz a Filosofia de Kuhn, que faz referência a campos de investigação e experiência que se colocam na “origem da evolução científica”, ou seja, o paradigma deve impulsionar o desenvolvimento da pesquisa científica. Sobre a concepção de paradigma explorada por Kuhn, retomaremos um pouco mais adiante.

Podemos, então, com base no sentido que aparece nos dicionários, inferir que paradigma se apresenta como algo fechado, um modelo padrão instituído, um exemplo a ser reproduzido, uma referência à qual deveriam adequar-se as diversas áreas do conhecimento em diferentes circunstâncias. Contudo, essas definições, ainda que esclarecedoras, não nos parecem suficientes para compor o conceito de paradigma que perpassa o contexto desta tese. Por esse motivo, procuramos avançar nessa reflexão, trazendo as contribuições de alguns autores, como Thomas Kuhn, Edgar Morin, Maria Cândida Moraes e Américo Sommerman, em uma tentativa de alargar as fronteiras desse conceito e produzir uma definição que seja compatível com a perspectiva teórica abordada nesta tese.

Em princípio, diríamos que paradigma é um conjunto de conhecimentos e realizações de um campo científico aceito por sua comunidade científica. Essa conceituação permite pensar paradigma apenas em um contexto de saberes ligados à academia, reconhecidos como conhecimentos produzidos pelo meio científico. Contudo, parece haver algo além de tais conhecimentos que servem de modelos, padrões, normas ou exemplos a serem reproduzidos. O conhecimento científico não é o único real e digno de ser considerado verdadeiro; há também outros saberes e conhecimentos que, embora não tenham sido produzidos diretamente na

academia, podem ser articulados e conectados aos que lá foram gerados, produzindo efeito de referência para a construção de outros conhecimentos.

Assim, temos a definição de paradigma apresentada por Kuhn, que poderíamos compreender como movimento circular em que, ao mesmo tempo que o paradigma é visto como algo que partilham os pares de uma comunidade científica, a comunidade se constitui como tal, pela partilha de um mesmo paradigma. Para o autor: “Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (KUHN, 1998, p. 219). Nesse sentido do termo, destacamos a importância da legitimação do paradigma pela comunidade científica, de modo que, sendo algo compartilhado, torna-se um elo que reúne em torno de si pesquisadores, formando uma comunidade baseada em afinidades científicas, como um objeto de estudo específico. Não obstante, no campo científico, é possível que um mesmo objeto seja abordado sob diversas vertentes teóricas.

Kuhn (1998) narra que foi em uma oportuna convivência com cientistas das Ciências Sociais que ele, “treinado” nas Ciências Naturais, se viu confrontado com duas comunidades científicas significativamente diferentes: a dos cientistas sociais; e a dos cientistas das ciências naturais. O que muito o impressionou foi a abertura daqueles para as divergências que aconteciam entre si, cientistas sociais, em relação a métodos e à legitimidade dos problemas científicos; o que não ocorria nas Ciências Naturais. Isso fez com que ele duvidasse que, de fato, as Ciências Naturais conseguissem dar respostas realmente mais efetivas e definitivas do que as Ciências Sociais.

Foi procurando entender a fonte dessas diferenças que Kuhn reconheceu a importância dos paradigmas na pesquisa científica. Ele entendeu que paradigmas são “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1998, p. 13). Essa perspectiva traz a compressão de paradigma como modelo que serve para conduzir as pesquisas científicas. Os paradigmas, então, se tornam referências para outros estudos por um certo período. Isso não significa que paradigmas são perenes, nem que fornecem todos os problemas e respostas possíveis. Se assim o fosse, esgotariam em si a própria ciência.

Kuhn (1998, p. 38) reconhece que uma teoria, para ser reconhecida como paradigma e para substituir outras, “não precisa (e de fato isso nunca acontece) explicar todos os fatos com os quais pode ser confrontada”. Desse modo, não faria sentido a existência da própria comunidade científica, que se caracteriza por sua natureza de fazer ciência, pesquisar, levantar problemas, procurar respostas e produzir conhecimento, e não apenas reproduzir o que já se

sabe. Assim, também chama atenção o caráter de provisoriedade do paradigma, reconhecido por Kuhn, que nos traz a dimensão de que um paradigma contribui “durante algum tempo”, e que, portanto, pode ser superado.

Destacamos, pois, nessa definição de Kuhn, três aspectos importantes sobre paradigma:

- a) são realizações científicas aceitas universalmente;
- b) fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade científica; e
- c) são factíveis a uma temporalidade.

Assim sendo, diríamos que os paradigmas científicos são construções humanas, resultantes do trabalho de cientistas que dedicam muito tempo de estudo e pesquisa até que suas teorias sejam aceitas pela comunidade científica. Sua constituição os situa em um contexto histórico espaço-temporal, de modo que eles podem solucionar, por um tempo, os problemas levantados pela ciência. Entretanto, um mesmo paradigma não necessariamente consegue responder *ad aeternum* a esses problemas, devido à impossibilidade de que um único paradigma forneça respostas para a totalidade dos fenômenos, em diferentes tempos e espaços, dada à própria complexidade dos fenômenos.

Então, se pensarmos do ponto de vista da aceitação de um paradigma único, podemos questionar com Kuhn (1998, p. 43), “Se o paradigma representa um trabalho que foi completado de uma vez por todas, que outros problemas deixa para serem resolvidos pelo grupo por ele unificado?” Assim, podemos dizer que cada paradigma é referência para certo grupo, por certo tempo, até que outros problemas e conhecimentos apontem novas direções que podem ser tomadas para responder a novas questões e resolver novos desafios.

Kuhn também discute o sentido de paradigma enquanto modelo ou padrão. O autor chama atenção para o elemento da reprodução que pode compor o sentido do termo padrão. Paradigma poderia ser, então, compreendido como algo que serve como modelo a ser imitado na solução de determinados problemas e, estes, poderiam se tornar, eles também, referência para outras situações. No entanto, no campo da ciência, garante o autor, “um paradigma raramente é suscetível de reprodução. [...] o paradigma é um objeto a ser melhor articulado e precisado em condições novas ou mais rigorosas” (KUHN, 1998, p. 44). Portanto, o desafio de um paradigma se encontra não em forjar modelos ou padrões que o colocam na condição de apenas reproduzir, em contextos novos, o modelo produzido por ele; mas, para ser mais bem estruturado, precisa ser capaz de interagir em novas situações.

Há, pois, que admitirmos que um paradigma pode ser também limitado no seu processo constitutivo. Kuhn ressalta a importância de que “devemos reconhecer que um paradigma pode

ser muito limitado, tanto no âmbito como na precisão, quando de sua primeira aparição” (KUHN, 1998, p. 44). Tais limites podem se apresentar, seja no seu campo de atuação, seja no grau de rigor com que é constituído. Além disso, é a partir da sua partilha na comunidade científica, no processo de utilização do paradigma e das críticas que vai sofrendo, que vai se aperfeiçoando um novo paradigma.

Ademais, a percepção humana acerca de determinado objeto ou fenômeno é influenciada, segundo Kuhn, não só pelo que é visto, mas também por conhecimentos prévios que o sujeito tem sobre eles. “O que um homem vê depende tanto daquilo que ele olha como daquilo que sua experiência visual-conceitual prévia o ensinou a ver” (KUHN, 1998, p. 148). Somos, portanto, influenciados por nossa base conceitual, gestada na formação e em outras experiências vivenciadas ao longo de nossa trajetória, o que possibilita que as pessoas descubram aspectos diferentes ao observarem um mesmo fenômeno ou problema. Assim, tão importante quanto o que vemos é a bagagem conceitual, cultural e de conhecimentos que vamos compondo ao longo da nossa vida.

Ao reconhecer “paradigmas”, assim no plural, “enquanto realizações passadas dotadas de natureza exemplar” (KUHN, 1998, p. 218), Kuhn ressalta o aspecto dinâmico dos paradigmas, descritos como realizações cujas ações são “de natureza exemplar”, isto é, servem como exemplo a ser seguido ou mesmo absorvido em outras práticas. Nesse uso do plural, também encontramos o reconhecimento da diversidade das produções humanas inspiradoras no campo da ciência e de ações passadas que, por sua natureza, tornam-se modelos para realizações posteriores. Assim, “pode-se conceber a noção de paradigma como uma realização concreta, como um exemplar” (KUHN, 1998, p. 255), que nos aponta métodos, problemas e referências de soluções possíveis, que são reconhecidas pela comunidade científica.

Enfim, Kuhn (1998, p. 218) afirma utilizar o termo paradigma em dois sentidos distintos: “De um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc..., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada”. É o que ele denomina de sentido sociológico, o qual abrange elementos conceituais, técnicos e subjetivos como crenças e valores que são compartilhados por participantes de um grupo. Por outro lado, “denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal” (KUHN, 1998, p. 218). Esse sentido enfatiza a resolução de problemas que poderá ser utilizada como modelo ou referência em outras situações. São, portanto, “exemplos compartilhados”, no dizer de Kuhn (1998, p. 232), com potencial para gerar novas teorias e consensos na comunidade científica.

Isso posto, seguimos ainda em busca de alargar, ainda mais, o conceito de paradigma, agora partindo para outras perspectivas, de modo a delinear a concepção que orienta esta pesquisa.

Morin (2002, p. 24, grifos do autor), ao nos alertar sobre “as cegueiras paradigmáticas” que nos são impostas, impedindo-nos de alargar os horizontes conceituais, apresenta alguns princípios que podem definir um paradigma. Ele refere-se à “*Promoção/seleção dos conceitos-mestres da inteligibilidade*” que trata de conceitos que, ao serem selecionados como referências, excluem ou subordinam outros conceitos que lhes são opostos. Aqui temos o “princípio de seleção das idéias que estão integradas no discurso ou na teoria, ou postas de lado e rejeitadas” (MORIN, 2002, p. 25). É o caso de alguns conceitos citados por Morin, como o de “Ordem”, nas concepções deterministas, que rejeita a desordem; o de “Matéria”, nas concepções materialistas, que exclui o espírito; o de “Espírito”, nas concepções espiritualistas, que despreza a matéria; e o de “Estrutura”, nas concepções estruturalistas, que ignora o acontecimento. Assim, o paradigma tanto elege as ideias com as quais trabalha seus conceitos, como exclui outras que não fazem parte daquele conjunto de concepções que lhe são referências.

Outro princípio pelo qual um paradigma é definido, segundo Morin (2002, p. 25, grifos do autor), é a “*Determinação das operações lógicas-mestras*”. De acordo com o autor, o paradigma, que se encontra oculto na lógica, “seleciona as operações lógicas que se tornam ao mesmo tempo preponderantes, pertinentes e evidentes sob seu domínio (exclusão-inclusão, disjunção-conjunção, implicação-negação)” (MORIN, 2002, p. 25). Percebemos, nesse sentido, o poder da imposição de concepções que um paradigma possui, sendo capaz de eleger certas operações lógicas como mais importantes e mesmo incontestáveis e de priorizar certas operações lógicas em desvantagem a outras. Assim, o paradigma age no controle de certos conhecimentos e direciona saberes, tal qual verdades assumidas a partir de uma determinada perspectiva na área que produz o paradigma.

Desse modo, “os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles” (MORIN, 2002, p. 25). Não somos neutros ou folhas de papel em branco, onde vão sendo escritos conhecimentos e saberes desconectados de nossa história pessoal e coletiva. Somos impregnados pelos saberes e conhecimentos do nosso meio social, cultural e formativo, que nos proporcionam uma base de referências que subjazem às nossas escolhas e ações. Assim, podemos inferir que um paradigma “determina conceitos soberanos e prescreve a relação lógica” (MORIN, 2002, p. 27), buscando, simultaneamente, esclarecer e ofuscar, revelar e esconder.

Morin também destaca o aspecto relacional na sua concepção de paradigma. Para o autor, “um paradigma é um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou de disjunção, logo, aparentemente de natureza lógica, entre alguns conceitos-mestres” (MORIN, 1996a, p. 31). Contudo, não cabem no paradigma apenas os consensos, pois nele haveria também dissensos e diversidade de conceitos, construídos em processos interrelacionais que tanto podem estabelecer uma conexão como podem indicar uma separatividade.

Com Moraes (2011, p. 32), podemos ainda dizer que “um paradigma privilegia algumas relações em detrimento de outras o que faz com que ele controle a lógica do discurso”. O paradigma é construído, nessa dimensão relacional, de escolhas que privilegiam algumas conexões sobre outros vínculos, resultando no predomínio de certa lógica e no direcionamento do pensamento e das práticas de determinada comunidade científica pelo paradigma dominante. Apesar disso, o entendimento de paradigma na perspectiva relacional nos aponta para a convivência entre diferentes teorias, cujos conceitos podem até ser contraditórios, mas que obedecem a princípios mais amplos que as constituem como paradigma.

Poderíamos ainda estabelecer como conceito de paradigma o que afirma Moraes (2008b) ao referir-se à complexidade. Consideremos, pois, paradigma “como um princípio-guia do nosso pensamento e de nossas ações, e que influencia nossas diferentes leituras de mundo, ajudando-nos a interpretar os fenômenos da vida, a compreender e a organizar a realidade mutante” (MORAES, 2008b, p. 92). Nessa vertente, temos uma concepção de paradigma como princípio orientador das nossas interpretações da realidade, que não é estática, mas dinâmica, de modo que também as leituras e interpretações de mundo que a autora reconhece que não podem ser únicas, nem iguais, mas diversas, dado o caráter dinâmico e complexo da própria realidade.

No campo da Educação, Moraes fala de paradigma como sendo aquilo “que traduz nossas crenças, nossas compreensões e nossas esperanças a respeito do que poderia ser um novo modelo para a educação” (MORAES, 2011, p. 26). Entendemos que um paradigma contém tanto teorias e concepções, como pode ser portador de nossas aspirações, daquilo que almejamos alcançar. Por isso, identificamo-nos mais com uma determinada corrente filosófica, sociológica, pedagógica, ideológica, enfim, com certa comunidade científica do que com outra.

Considerando, então, os modos como Kuhn, Morin e Moraes manifestam suas concepções sobre paradigma, podemos perceber como ponto de aproximação o entendimento que apresentam de paradigma como modelo, ainda que, para Morin e Moraes, paradigma seja visto especificamente como um modelo epistemológico que estrutura o pensamento orientador de certa área do conhecimento, direcionando as pesquisas científicas.

Morin, assim como Moraes, traz um entendimento mais amplo, ao conceber paradigma em uma perspectiva relacional. E esse é seu diferencial em relação à concepção de Kuhn. De acordo com Morin (1996b, p. 287), um “paradigma comporta um certo número de relações lógicas, bem precisas; entre conceitos e noções básicas que governam todo um discurso” – relações que podem ser de conjunção, de disjunção e de inclusão.

Ressaltamos também que, em diferentes tempos, sempre houve (e haverá) paradigmas que firmaram suas lógicas, estruturando o pensamento em um dado momento. Em particular, destacamos o pensamento ocidental que, ao longo da História, tem delimitado suas perspectivas segundo referenciais diversos, influenciado pelo paradigma científico moderno, como modelo referencial para o desenvolvimento da ciência.

2.2 A construção do pensamento ocidental: elementos constitutivos

Para Sommerman (2003), o pensamento ocidental foi se estruturando em torno de grandes modelos, como o mitológico, o filosófico, o teológico e o científico. Esses referenciais, melhor dizendo, paradigmas, não desaparecem com o tempo, apenas deixam de ser dominantes, passando a ter menos influência na construção do conhecimento, cedendo espaço para outros paradigmas que foram sendo gerados.

Ocorre que, em alguns momentos, um certo paradigma já não consegue responder a contento às interrogações e demandas do conhecimento. Então, outros paradigmas vão se constituindo e tornando-se hegemônicos, por força da própria adesão da “elite intelectual de sua época”, no dizer de Sommerman (2003, p. 19). Isso faz com que diferentes paradigmas possam coexistir em uma mesma época.

2.2.1 O paradigma mitológico

Podemos identificar, na trajetória de organização do pensamento ocidental, o pensamento⁶ mitológico como um paradigma que busca, nas narrativas populares de teor simbólico, explicações sobre a origem das coisas, do universo, dos seres humanos, da natureza, dos animais, do bem, do mal, da vida, da morte, enfim, dos diversos fenômenos.

Sommerman (2003) lembra que a cultura grega se nutria, até o século VI a.C., de explicações mitológicas, tendo-as como seu referencial, assim como outras culturas da época

⁶ O termo pensamento está sendo compreendido aqui, conforme Chauí (2001, p. 153), como “uma atividade intelectual de produção de conhecimento”.

também faziam. O autor ainda ressalta que “[...] a antiga educação grega ignorava a distinção entre religião, cultura e educação, entre *mythos* e *logos*, pois estava toda ela enraizada na religião, no modelo mitológico” (SOMMERMAN, 2003 p. 42). Não havia, portanto, ruptura entre os saberes provenientes da religião, da cultura ou da educação; uma forma de saber estava conectada às outras e tinha como fundamento as explicações mitológicas e de cunho religioso.

É importante, ainda, que se esclareça que aqui compreendemos mito como um esforço de conhecimento, de explicação sobre a origem de algo. De acordo com Chauí (2001),

[...] para os gregos, mito é um discurso pronunciado ou proferido para ouvintes que recebem como verdadeira a narrativa, porque confiam naquele que narra; é uma narrativa feita em público, baseada, portanto, na autoridade e confiabilidade da pessoa do narrador. [...] Sua palavra – o mito – é sagrada porque vem de uma revelação divina (CHAUÍ, 2001, p. 28).

Sendo o mito considerado uma narrativa sagrada, ao ser compreendido como conhecimento revelado por alguma divindade aos seres humanos, e não como conhecimento construído por estes, ele se apresenta como verdade absoluta, de caráter irrefutável, inquestionável, não havendo preocupações com possíveis contradições, uma vez que o saber manifestado é resultado da confiança que procede da autoridade do narrador.

2.2.2 O paradigma filosófico

Foi a partir da percepção de que as narrativas mitológicas não eram suficientes para explicar os questionamentos sobre a realidade, as coisas, suas origens, suas causas etc., que o pensamento filosófico foi buscando, pela via racional, esclarecer aquilo que os mitos já não davam conta. Como diz Chauí (2001, p. 31), “a Filosofia, percebendo as contradições e limitações dos mitos, foi reformulando e racionalizando as narrativas míticas, transformando-as numa outra coisa, numa explicação inteiramente nova e diferente”.

Desse modo, enquanto o mito se preocupa em projetar suas explicações tendo como referência a forma como as coisas eram no passado, a Filosofia busca, na totalidade do tempo, “explicar como e por que, no passado, no presente e no futuro [...], as coisas são como são” (CHAUÍ, 2001, p.31), sustentando o seu pensamento na explicação coerente, lógica e racional. Uma explicação cuja autoridade “não vem da pessoa do filósofo, mas da razão, que é a mesma em todos os seres humanos” (CHAUÍ, 2001, p. 31).

Portanto, por ter a razão como critério fundamental para explicar algo, o paradigma filosófico defende que as respostas aos problemas sejam conclusivas e específicas para cada problema. Além disso, somente as aceita como verdades após serem submetidas “à análise, à

crítica, à discussão e à demonstração” (CHAUÍ, 2001, p. 33). Nesse pensamento, não são admissíveis as contradições, pois são consideradas falsas.

Vale ressaltar que a tradição filosófica contribuiu para situar o pensamento mitológico em um nível hierárquico inferior ao pensamento racional. Assim, levando em conta a evolução do espírito humano, “o mito era uma fase ou etapa do espírito humano e da civilização que antecedia o advento da lógica ou do pensamento lógico, considerado a etapa posterior e evoluída do pensamento e da civilização” (CHAUÍ, 2001, p.160). Essa disjunção do pensamento propiciou que se julgassem as explicações míticas como ultrapassadas e fadadas ao desaparecimento com a ascensão do pensamento racional filosófico e científico.

No entanto, de acordo com Sommerman (2003), ainda quando o paradigma filosófico estava começando sua ascensão dominante, Platão resgatou o diálogo com o paradigma mitológico, reconhecendo o seu valor, e teceu críticas às correntes filosóficas que rejeitavam os mitos.

Chauí (2001, p.160) adverte que há, atualmente, um reconhecimento do equívoco dessa forma de pensar do paradigma filosófico que rejeitava o conhecimento mítico, e o entendimento de que “o pensamento mítico pertence ao campo do pensamento simbólico e da linguagem simbólica, que coexistem com o campo do pensamento e da linguagem conceituais”. Isso se confirma em estudos nas áreas da Antropologia Social e da Neurologia.

Pela Antropologia Social, é explicada a coexistência do pensamento conceitual e do pensamento mítico. Segundo essa área de estudos, o conhecimento mitológico é resultante da imaginação social de um povo que constrói suas explicações mitológicas para aquilo que o pensamento conceitual produz nas ciências e na filosofia. Pela Neurologia, é demonstrado que o cérebro humano possui dois hemisférios nos quais se localizam, em um, a linguagem e o pensamento simbólico e, em outro, a linguagem e o pensamento conceitual. Sendo assim, a prevalência de um pensamento sobre o outro pode ocorrer por predisposição do indivíduo, da sua trajetória de vida ou ainda segundo o modo como a sociedade ou uma cultura utiliza mais uma das formas de pensamento do que a outra para “interpretar a realidade, intervir no mundo e explicar-se a si mesma” (CHAUÍ, 2001, p. 161).

2.2.3 O paradigma teológico

Como marco referencial da mudança do paradigma filosófico para o teológico, Sommerman (2003) destaca o ato do Imperador Constantino, em 313, que libera o cristianismo como religião do Império Romano, provocando, com isso, uma significativa mudança no que

era referencial de pensamento que passa do filosófico para o teológico, que se tornou o novo padrão do pensamento ocidental.

O paradigma teológico tem o divino como centralidade na explicação dos fenômenos. A busca pela verdade se faz não por via de processos racionais, de método científico, mas pela crença em uma verdade revelada por Deus, isto é, trata-se de um pensamento que se constitui segundo uma visão dogmática, de princípios relacionados à fé ou a uma doutrina religiosa. Só é considerada válida, a verdade revelada pela divindade, seja por meio de um livro sagrado, seja por um ministro seu. Essa verdade tem caráter absoluto, infalível e inquestionável.

A autoridade da explicação, no paradigma teológico, se firma na fé, no sagrado, em um deus que outrora revelou-se à humanidade. Assim, a confiança em um ser transcendental legitima os conhecimentos, que não precisam ser comprovados pela racionalidade ou pela experimentação científica. Esse paradigma também produz novos conhecimentos, que adquirem um caráter de verdades absolutas, em relação aos quais não cabem questionamentos, pois são resultantes de crença que se manifesta em uma religião.

2.2.4 O paradigma científico

Característico da ciência moderna, chegamos ao paradigma científico, que tem como referência explicações baseadas no conhecimento racional e utiliza métodos experimentais rigorosos para que uma teoria possa ser aceita pela comunidade científica. Esse paradigma também se caracteriza pelo rigor, pela objetividade e pela quantificação de dados, bem como pelo uso de teorias que fundamentam as análises dos dados coletados.

Enquanto conhecimento, o paradigma científico não valoriza a subjetividade, a fantasia, e descarta tudo o que não pode ser demonstrado por meio do método científico. Assim sendo, todo raciocínio científico procura responder aos problemas levantados pela ciência ancorado na objetividade, na racionalidade e na sistematicidade.

O modelo de racionalidade do paradigma científico se desenvolveu a partir do século XVI, inicialmente entre as Ciências Naturais e só tempos depois, no século XIX, começou a se desenvolver nas Ciências Sociais, então emergentes. Ele mantém uma forte resistência a toda e qualquer forma de conhecimento que não se enquadre no seu padrão de racionalidade, considerando os demais como conhecimentos não científicos, desqualificando-os como conhecimento válido. É o caso do senso comum e do conhecimento produzido pelos estudos humanísticos, que incluem os campos histórico, jurídico, literário, filosófico e teológico, entre outros.

Para Santos (2018, p. 20), “[...]sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”. Essa seria, então, a principal característica desse modelo.

É importante observar que os paradigmas, anteriormente citados, possuem suas particularidades, mas todos têm em comum a evidência de que procuram oferecer explicações para a realidade, os fenômenos, pautando-se em verdades absolutas e em um pensamento linear, determinista, reducionista e unidimensional. Eles são fechados em suas verdades e resistem a tudo o que lhes questione, conteste e não se enquadre no seu padrão. Podemos ainda dizer que esses paradigmas estão presentes, simultaneamente, em diversas áreas do conhecimento e do fazer humano, ora com maior ênfase em um, ora em outro.

No entanto, há um outro paradigma, emergente, que propõe uma nova perspectiva para compreender a realidade e os fenômenos, o qual não se arvora dono de verdades absolutas. Esse paradigma reconhece a complexidade do universo, do ser humano, da vida e de tudo o que a envolve e busca, nos diferentes saberes e áreas do conhecimento, as respostas para as suas indagações.

Assim, para melhor compreendermos o que está na base que sustenta a ação de professoras e professores ao assumirem determinadas práticas pedagógicas em suas experiências docentes – sejam elas reprodutivistas, transformadoras ou criativas –, mesmo quando não há consciência das influências teóricas que sofrem, pensamos que é importante um mergulho nos dois paradigmas que, historicamente, marcaram a Ciência e, conseqüentemente, a Educação. Um mais antigo, mas que ainda está bem presente, o paradigma científico moderno; o outro, mais recente, que vem ganhando espaço nos diversos campos do conhecimento, o paradigma emergente.

Para isso, partiremos do estudo sobre o paradigma científico, que se orienta pelos princípios da simplificação e da disjunção, com vistas a entendermos a trajetória que levou ao desenvolvimento do paradigma emergente que se coloca atento à complexidade da realidade, dos fenômenos, dos acontecimentos, do ser humano e da vida em suas diversas instâncias, buscando compreender os impactos desses paradigmas no campo da Educação.

2.3 O paradigma científico moderno: desenvolvimento e consolidação

Sabemos que, ao longo da História, o ser humano sempre desejou compreender e explicar o mundo, o universo, a vida, a realidade na qual está inserido e os fenômenos que

acontecem. Para tanto, foram utilizadas várias possibilidades de explicação, desde a criação de narrativas mitológicas, passando pela reflexão filosófica e pela adesão a um deus, ou a vários, que revelaria a verdade ao homem, até às descobertas científicas, quando se cria um método de investigação, verificação e comprovação daquilo que a ciência se põe a investigar e que se compreende poder explicar racionalmente cada uma das interrogações humanas.

Começamos, pois, por lembrar que na Idade Média (período que vai do século V ao XV) predominava uma visão de mundo orgânica. As pessoas estabeleciam com a natureza relações orgânicas, em que os fenômenos materiais e espirituais estavam postos em interação, em uma relação de mútua dependência, em que as necessidades individuais estavam subordinadas às coletivas. Segundo Capra (2006a), o fundamento científico que sustentava essa visão orgânica de mundo provinha de duas autoridades: Aristóteles e a Igreja. Para o autor, a natureza da ciência medieval, diferente da ciência contemporânea, se baseava

[...] na razão e na fé, e sua principal finalidade era compreender o significado das coisas e não exercer a predição ou o controle. Os cientistas medievais, investigando os desígnios subjacentes nos vários fenômenos naturais, consideravam do mais alto significado as questões referentes a Deus, à alma humana e à ética (CAPRA, 2006a, p. 51).

No entanto, nos séculos XVI e XVII, essa perspectiva da ciência se altera substancialmente. Do entendimento de “um universo orgânico, vivo e espiritual” (CAPRA, 2006a, p. 51), passa-se à compreensão de que o mundo é como uma máquina, cuja natureza é mecânica, inanimada. Essa metáfora, conforme Capra (2006a), permanece dominante durante a era moderna, período que se estende de meados do século XV ao século XVIII. Com isso, perde-se a concepção de interdependência que havia entre os fenômenos materiais e espirituais na compreensão do mundo, do universo e dos fenômenos. Nesse período, destacou-se o que, historicamente, ficou conhecido como Revolução Científica (sobretudo nos séculos XVI e XVII), que obteve contribuições significativas do pensamento científico e filosófico.

Capra (2006a) destaca como figuras determinantes no processo de desenvolvimento provocado, sobretudo, pelos avanços nos campos da Física e da Astronomia, entre outras áreas do conhecimento científico e filosófico, as contribuições de diversos cientistas da época que, resumidamente, destacamos aqui.

Nicolau Copérnico (1473-1543), astrônomo, matemático, médico e religioso polonês, questionou a concepção geocêntrica do universo, verdade incontestável para a Igreja Católica e defendida por Ptolomeu, e apresentou como hipótese a teoria heliocêntrica. Segundo esta teoria, a Terra não é o centro do universo, mas apenas mais “um dos muitos planetas que circundam um astro secundário nas fronteiras da galáxia” (CAPRA, 2006a, p. 52). Com essa

perspectiva, o ser humano perde a posição central na obra da criação, uma vez que a própria compreensão do universo começa a se ampliar.

Johannes Kepler (1571-1630), matemático e astrônomo alemão, formulou as leis do movimento dos planetas, confirmando as hipóteses de Copérnico: o Sol, e não a Terra, está no centro da galáxia; e são os planetas, inclusive a Terra, que giram em torno do Sol, e não o contrário. Definitivamente, os conhecimentos pautados no geocentrismo e no antropocentrismo se encontravam abalados e era preciso aprender a olhar por um outro prisma.

No entanto, para Capra (2006a), quem melhor representa as verdadeiras mudanças na visão científica daquela época é Galileu Galilei (1564-1642), astrônomo, físico e engenheiro italiano, conhecido por ter descoberto a lei da queda dos corpos. Ele se dedicou à observação científica dos fenômenos celestes e, com isso, conseguiu validar as hipóteses de Copérnico, tornando-as uma teoria científica reconhecida.

Galileu é considerado o pioneiro em associar a experimentação científica com a linguagem matemática para formular as leis da natureza por ele descobertas. Assim, “a abordagem empírica e o uso de uma descrição matemática da natureza – tornaram-se as características dominantes da ciência do século XVII e subsistiram como importantes critérios das teorias científicas até hoje” (CAPRA, 2006a, p. 53).

É importante também destacar, nas contribuições de Galileu, a recomendação aos cientistas de que, para descrever matematicamente a natureza, deveriam focar seus estudos nas propriedades essenciais dos corpos materiais, a saber: as formas; as quantidades; e os movimentos, ou seja, o que pode ser medido e quantificado. Isso porque outras propriedades como som, cor, sabor e odor eram consideradas por ele “projeções mentais subjetivas que deveriam ser excluídas do domínio da ciência” (CAPRA, 2006a, p. 53). Assim, o discurso científico elegeu os aspectos quantitativos sobre os qualitativos, excluindo da experiência científica a sensibilidade, a estética, a ética, os sentimentos, a emoção, as intenções, a alma, a consciência e o espírito.

Contemporâneo de Galileu, Francis Bacon (1561-1626), filósofo inglês, elaborou o método empírico da ciência. Com ele, a empiria ganhou relevância na pesquisa científica, tornando a experimentação critério de validade científica e “o objetivo da ciência passou a ser aquele conhecimento que pode ser usado para dominar e controlar a natureza” (CAPRA, 2006a, p. 53). O ser humano estabelece uma relação de poder e de superioridade com a natureza, vista como necessária para suprir as suas necessidades de sobrevivência, mas também que precisaria ser conhecida para melhor ser controlada, minimizando seus possíveis perigos para a raça humana. De acordo com Capra (2006), Bacon

[...] foi o primeiro a formular uma teoria clara do procedimento indutivo – realizar experimentos e extrair deles conclusões gerais, a serem testadas por novos experimentos [...]. Atacou frontalmente as escolas tradicionais de pensamento e desenvolveu uma verdadeira paixão pela experimentação científica. (CAPRA, 2006a, p. 53).

Assim, temos que, na Antiguidade, os objetivos da ciência centravam-se na sabedoria, na compreensão da ordem natural e da vida em harmonia com ela e o conhecimento científico estava a serviço da “glória de Deus”. Poderíamos até dizer que, naquele período, os cientistas tinham uma atitude ecológica. Já no século XVII, na modernidade, esse objetivo se inverte da integração para a autoafirmação. A chamada Revolução Científica alterou a concepção orgânica da natureza, assumindo a metáfora do mundo como máquina. Então, de um conhecimento da natureza para entender seus fenômenos, passou-se a conhecer a natureza para melhor explorá-la.

Como contribuição para essa mudança de concepção, destacamos também os relevantes estudos de Descartes e Newton. René Descartes (1596-1650), filósofo, físico e matemático francês, foi influenciado pela nova Física e Astronomia. Para ele, no conhecimento científico não cabiam dúvidas, pois era algo certo; bem como não eram admitidas probabilidades e incertezas. Assim, em sua visão, a ciência seria capaz de produzir certezas, verdades absolutas; e o método científico era o único caminho para o conhecimento válido. Seu método e concepções influenciaram os diferentes campos da ciência moderna e atualmente ainda podemos perceber seu valor.

No pensamento cartesiano, a Matemática é valorizada como meio principal para compreender o universo. Pelo seu método, Descartes reduzia todos os fenômenos físicos a relações matemáticas e, com isso, pretendia alcançar a verdade científica, absoluta e isenta de qualquer erro e incerteza. Entretanto, a dúvida tinha sua importância no método cartesiano, pois se compreendia que tudo o que pudesse gerar dúvida deveria ser questionado como, por exemplo, as manifestações de conhecimentos originadas pelos sentidos.

Para Descartes, somente a própria existência do ser humano, como ser que pensa, não é posta em dúvida. Com isso, ele concluiu a célebre afirmativa: “Penso, logo existo”. Segundo Capra, Descartes compreendeu que “a essência da natureza humana reside no pensamento, e que todas as coisas que concebemos clara e distintamente são verdadeiras” (CAPRA, 2006b, p. 56). A isso, ele chamou de intuição. O conhecimento, então, seria alcançado pela intuição e pela dedução.

O método cartesiano é analítico. Para chegarmos ao conhecimento, os problemas devem ser decompostos em suas partes para, em seguida, serem colocados em sua ordem lógica.

Esse método tornou-se característica do paradigma científico moderno, contribuindo significativamente tanto para a ciência como para o desenvolvimento tecnológico. No entanto, ressalta Capra,

[...] a excessiva ênfase dada ao método cartesiano levou à fragmentação característica do nosso pensamento em geral e das nossas disciplinas acadêmicas, e levou à atitude generalizada do reducionismo na ciência – a crença em que todos os aspectos dos fenômenos complexos podem ser compreendidos se reduzidos às suas partes constituintes (CAPRA, 2006b, p. 56-57).

As consequências desse paradigma para o pensamento ocidental se manifestam na fragmentação do conhecimento, materializada na disciplinarização das diversas áreas do saber científico, e no reducionismo que procura explicar fenômenos complexos por meio de sua simplificação, ou seja, entender a totalidade reduzindo-a a partes.

Mas as contribuições de Descartes vão além e incluem uma hierarquia que ele estabeleceu entre mente e corpo, em que aquela se sobrepunha a este. Segundo ele, mente e matéria são distintas e independentes. Portanto, deveriam ser vistas em separado, sem qualquer ligação quanto a seus conceitos ou a ideias que pudessem de algum modo integrá-las.

Esse pensamento dual trouxe impactos importantes para o pensamento e a vida no Ocidente. Entre eles, destacamos a supervalorização do trabalho mental em detrimento do manual; a ideia, comercializada pela indústria, de um corpo perfeito, ideal; e a restrição nas especialidades médicas que faz com que uma especialidade desconsidere elementos relacionados a outras – médicos que desconsideram aspectos psicológicos relacionados às doenças, assim como psicoterapeutas que não levam em consideração a dimensão do corpo no adoecimento dos pacientes.

Essa divisão – matéria e corpo – repercutiu, ainda, na separação entre as Ciências Humanas, que passaram a dedicar-se ao estudo das coisas de domínio da mente (*res cogitans* ou “coisa pensante”), e as Ciências Naturais, que se concentraram na matéria (*res extensa* ou “coisa extensa”).

O universo material, na concepção de Descartes, era como uma máquina, sem vida, nem espiritualidade. A natureza seguia leis mecânicas e as coisas poderiam ser explicadas pela organização e pelo movimento das partes. Essa compreensão mecânica da natureza era o princípio que fundamentava o paradigma científico dominante, que passou a orientar a pesquisa científica e a formulação de teorias sobre os fenômenos naturais durante os séculos XVII, XVIII e XIX.

Temos então um movimento em que a visão orgânica da Idade Média que levava as pessoas a uma atitude ecológica em relação à natureza cedeu espaço para uma outra visão,

diametralmente oposta. Nesse processo, a visão de mundo orgânico foi substituída pela visão de mundo máquina, conforme nos explica Capra (2006b):

A drástica mudança na imagem da natureza, de organismo para máquina, teve um poderoso efeito sobre a atitude das pessoas em relação ao meio ambiente natural. A visão de mundo orgânica da Idade Média implicava um sistema de valores que conduzia ao comportamento ecológico. (CAPRA, 2006b, p. 58).

Com a mecanização da ciência, a relação entre homem e natureza se modifica, tornando-se uma relação de exploração. A natureza é vista pelos indivíduos apenas sob o ponto de vista da geração de benefícios e riquezas, em detrimento de uma compreensão ecológica da vida. Nessa perspectiva, o conhecimento científico serviria para dominar a natureza, sugando dela todos os benefícios que se pudesse explorar.

Contudo, ainda que Descartes tenha elaborado a estrutura conceitual da ciência do século XVII, ele não conseguiu desenvolver seu entendimento da natureza como máquina perfeita como teoria, ficando apenas no esboço. A chamada Revolução Científica foi concluída por Isaac Newton (1642 -1727), cientista inglês que atuou como matemático, físico, astrônomo e, segundo Capra (2006b), ainda foi reconhecido por sua atuação como jurista, historiador e teólogo. Além disso, ele também se dedicou a pesquisar o oculto e o conhecimento esotérico.

Assim, podemos afirmar que era um homem eclético quanto às áreas do conhecimento que lhe interessavam, mas sua produção científica obteve notoriedade pelos conhecimentos exatos desenvolvidos por ele, os quais foram reconhecidos e aceitos como verdadeiros para a racionalidade científica da época. Capra (2006b, p. 61) nos conta que Newton trabalhou no *Trinity College*, em Cambridge, quando teria produzido diversos estudos “sobre alquimia, textos apocalípticos, teorias teológicas não ortodoxas e várias matérias ligadas ao ocultismo”. Entretanto, grande parte desses escritos nunca foi publicada.

Newton elaborou o que pode ser considerada uma síntese das obras de Copérnico, Kepler, Bacon, Galileu e Descartes, ao formular matematicamente a concepção mecanicista da natureza. Sua teoria matemática do mundo, gerada na Física, tornou-se um sólido alicerce do pensamento científico até meados do século XX. Ele foi ainda o responsável pela criação de um método conhecido como cálculo diferencial, que tinha como finalidade descrever o movimento de corpos sólidos, para além das técnicas de Galileu e Descartes.

A mecânica de Newton prevaleceu nos séculos XVIII e XIX. Sua teoria contribuiu para explicar o movimento de planetas, luas e cometas, como também a entender as marés e diversos fenômenos relacionados à gravidade. Seu sistema matemático, que se consolidou como “a teoria correta da realidade” (CAPRA, 2006b, p. 63), permitiu a ele concluir que um objeto,

ao cair, é atraído pela Terra pela mesma força que atrai os planetas para o Sol e a partir dessa constatação, Newton elaborou “as leis exatas do movimento para todos os corpos, sob a influência da força da gravidade” (CAPRA, 2006b, p. 60). Destacamos aqui a “aplicação universal” dessas leis, isto é, elas poderiam ser utilizadas tanto para o Sistema Solar quanto para outros corpos. Assim, compreendido como um enorme sistema mecânico, o universo operava conforme leis matemáticas exatas.

Além disso, Newton considerava o espaço, assim como o tempo, absoluto. Desse modo, o espaço absoluto, isento de interferência externa, conservava-se inalterado e imóvel. O tempo absoluto, sem conexão com o mundo material, “fluía de maneira uniforme do passado para o futuro através do presente” (CAPRA, 2006b, p. 62). Há, nesse sentido, uma compreensão de espaço e tempo estáticos, lineares, previsíveis, consoante à visão de mundo máquina.

De acordo com Capra (2006b, p. 63), Newton defendia uma concepção segundo a qual Deus colocou o universo em movimento ao criar “as partículas materiais, as forças entre elas e as leis fundamentais do movimento”, e esse universo se perpetuou mantendo um movimento como uma máquina governada por leis imutáveis. Essa perspectiva manifesta um rígido determinismo, apontando para a compreensão dessa máquina cósmica como causal e determinada, isto é, o que acontece tem uma causa já definida e provoca um efeito também definido. Desse modo, o futuro seria previsível, absoluto e certo.

Quando a ciência, no desenvolvimento de explicações para os fenômenos físicos, foi refutando a ideia de um deus que era criador e governava o mundo máquina, impondo, do alto, sua vontade e suas leis, o divino desaparece da concepção científica de mundo, ficando aí, o que Capra (2006b) chamou de “vácuo espiritual”, típico da cultura ocidental.

Temos, então, uma visão secularizada da natureza, que possui como fundamento a divisão cartesiana entre espírito e matéria. Como decorrência desse fundamento, o mundo, visto como sistema mecânico, poderia ser descrito de forma objetiva, sem qualquer referência ao observador. Este permaneceria distante do objeto observado, mantendo-se neutro, impedido de estabelecer qualquer interação com o objeto observado.

Assim, temos que as concepções e valores relacionados ao paradigma científico moderno resultaram de diversos eventos que contribuíram para a construção do pensamento ocidental. Entre outros, destacamos:

- a) a Revolução Científica, que teve início no século XVI e estendeu-se até o século XVIII e enfatiza as experiências e a razão. Para serem aceitos como verdadeiros, válidos ou corretos, os conhecimentos deveriam ser confirmados pela experiência,

o que originou o método experimental, científico. A Ciência separa-se da Teologia, tornando-se um conhecimento mais estruturado e prático;

- b) o Iluminismo, que ficou conhecido também como o “século das luzes;” movimento intelectual e filosófico que predominou na Europa, para a maioria dos estudiosos, no início no século XVIII, com término no começo do século XIX. Esse movimento provocou “profundas transformações, fruto de uma evolução mental e intelectual, cujas bases se encontravam nos séculos precedentes”, segundo Rosa (2012, p. 227). Considerada por este autor, como “revolução doutrinária”, as novas ideias e conceitos surgidos, afetaram os campos social, político, econômico, religioso, científico e artístico da época. Suas ideias estão centradas na razão como fonte de legitimidade. Seus ideais são liberdade, progresso, tolerância, fraternidade, igualdade de direitos, educação universal e laica, separação entre a Igreja e o Estado, representação política, cidadania, noção de progresso e de otimismo, e racionalismo. Seu foco estava no método científico e no reducionismo;
- c) a Revolução Industrial, que teve seu auge em meados do século XVIII até meados do XIX. Segundo Dathe (2003 p. 1), nesse período “ocorreu a ampliação da substituição da energia humana e animal pela inanimada, com eficiência multiplicada; a aceleração da troca da capacidade humana por instrumentos mecânicos; e a descoberta e/ou melhoria de métodos de obtenção e elaboração de matérias primas”. Poderia ser descrita como a transição dos métodos artesanais de produção para a produção por máquinas, processo que contribuiu para uma significativa mudança nas dimensões econômica e social na Europa.

A compreensão racional, mecanicista e reducionista, própria do paradigma científico moderno, se estendeu aos diversos campos da ciência, influenciando, inclusive, as Ciências Sociais. Moraes (2011, p. 40) cita dois aspectos fundamentais desse paradigma que influenciaram as Ciências Sociais emergentes: um se refere “à separação entre o conhecimento científico e o conhecimento proveniente do senso comum”; e o outro “refere-se à separação existente entre a natureza e a pessoa humana”.

Essa disjunção trouxe consequências significativas não só para o conhecimento que, historicamente, foi sendo construído, negando a existência e a representatividade de outras formas e fontes de conhecimento além daquelas reconhecidas academicamente, as quais foram silenciadas. Ela também trouxe a ruptura entre natureza e pessoa humana, que imprime outras formas de relação, gerando a expropriação da natureza pelo homem e a hierarquização do conhecimento (saber acadêmico sobre o senso comum) e do poder, do saber hegemônico sobre

os outros saberes e da pessoa humana sobre a natureza. Assim, o conhecimento reconhecido como científico era somente aquele que pudesse ser quantificado, medido, verificado por uma lógica matemática, enquanto os aspectos qualitativos eram desprezados, não reconhecidos como científicos.

Ademais, compreendia-se que, *“para conhecer, é preciso dividir, classificar, para depois tentar compreender as relações das coisas em separado”* (MORAES, 2011, p. 41, grifos da autora), isto é, procurava-se o conhecimento no exercício da fragmentação, conhecer o todo, reduzindo-o a partes. Essa é, em parte, a herança do pensamento científico moderno: a valorização do rigor científico, enquanto quantificação, em detrimento da qualidade; a supremacia da racionalidade científica sobre a subjetividade ou as humanidades; e a fragmentação do conhecimento.

Tudo isso fortaleceu uma visão compartimentada, rígida e reducionista em que o indivíduo e a realidade social são divididos em estruturas rígidas, unidimensionais, em uma tentativa de estabelecer ordem ao que parecia caos. A ciência clássica excluiu o ser, a sociedade, a natureza e a própria dinâmica da vida. Essa postura converteu-se no ideal da ciência e resultou em importantes impactos no campo educacional.

2.3.1 Impactos do paradigma científico moderno no campo educacional

Assim como outras áreas do conhecimento, a Educação também sofreu fortes influências do paradigma científico moderno. Se olharmos a escola brasileira atual, por exemplo, constatamos que ela ainda se encontra organizada segundo um modelo hierárquico verticalizado, autoritário e dogmático, em que o professor e os conteúdos possuem uma centralidade no processo de ensinar e aprender que acontece pela transmissão do conhecimento daquele que sabe – o professor – para aquele que está ali para aprender – o aluno. Temos uma escola que promove uma educação domesticadora, que forma pessoas para reproduzirem os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e para serem “subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criadora, destituídos de outras formas de expressão e solidariedade” (MORAES, 1996, p. 59).

Os reflexos do paradigma científico moderno na Educação podem ser vistos na formação de um pensamento pedagógico linear, que propiciou a fragmentação e a reprodução do conhecimento científico transmitido no ambiente escolar. Isso se manifesta na organização dos currículos em forma disciplinar, em que cada disciplina parece conter fronteiras fortemente delimitadas em seus objetos de estudo e objetivos de aprendizagem, pouco ou quase nada

dialogando entre si. Assim como a ciência foi se especializando cada vez mais em áreas e subáreas, os conhecimentos ensinados nas escolas foram também estruturados, fragmentados em disciplinas, tendo as ciências como modelo.

O paradigma científico também repercute na hipervalorização de algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras, provocando assim uma hierarquização das disciplinas no currículo. Essa hierarquização se manifesta na distribuição de carga horária com mais tempo de aula para componentes curriculares considerados mais importante que os demais. É o caso, no Brasil, de Matemática e Língua Portuguesa, na educação básica, a que são atribuídas mais horas-aulas, enquanto História, Geografia, Biologia e Filosofia, por exemplo, têm uma carga horária mais reduzida. Artes e Educação Física são componentes curriculares ainda mais subestimados: um possui a mínima carga-horária possível para entrar no currículo em horário regular; e o outro é colocado como atividade a ser realizada no contraturno das aulas.

No ensino superior, também podemos perceber essa mesma lógica curricular. Há disciplinas que são eleitas nos projetos dos cursos, em suas matrizes curriculares, como as fundamentais para a formação do profissional de determinada área em detrimento de outras. Assim, têm carga horária maior em relação às outras ou, ainda, são duplicadas – por exemplo: Didática I e II, Psicologia I e II, Filosofia I e II –, demonstrando a existência de um valor distinto atribuído às diferentes áreas do conhecimento, desde à educação básica até os níveis mais elevados de formação.

Desse modo, podemos perceber que, se os paradigmas influenciam a construção dos currículos nas instituições educativas, isso significa que o pensamento pedagógico e as práticas docentes também são afetados por eles. Portanto, não é difícil encontrarmos nas escolas uma metodologia que, aproximando-se do paradigma científico moderno, valoriza a instrução, muito mais do que a construção, a criação; que propicia a “memorização, repetição, cópia, que dá ênfase ao conteúdo, ao resultado, ao produto, recompensando o conformismo, a ‘boa conduta’, punindo os ‘erros’ e as tentativas de liberdade e expressão” (MORAES, 1996, p. 59). Essa prática didático-pedagógica reproduz a concepção de pessoa, de sociedade, de mundo que se quer manter e que, certamente, não é a mais democrática. É uma educação para adaptar, adequar o sujeito à sociedade e a suas exigências. Não cabe, nesse modelo, a “problematização dialógica”, como diz Freire (1977, p. 55), que desenvolve uma postura crítica, conscientizadora.

Sendo assim, recusar uma prática pedagógica alicerçada no diálogo e na problematização é “cair na prática depositante de um falso saber que, anestesiando o espírito crítico, serve à ‘domesticação’ dos homens e instrumentaliza a invasão cultural” (FREIRE, 1977, p. 55). Além disso, esse tipo de prática proporciona uma educação alienante, que forma

um cidadão passivo, silenciado em suas convicções e ideias, em sua própria história, também por considerar como conhecimento válido, exclusivamente, o conteúdo dos livros didáticos, negando outras fontes de saber.

Um currículo linear, estruturado com base na disciplinarização, contribui para o distanciamento das diversas áreas do conhecimento, enfraquecendo as possibilidades do diálogo interdisciplinar crítico e criativo, bem como entre os diferentes saberes e conhecimentos que transitam na escola e na universidade, o que contradiz a própria essência do que deve ser a Universidade. Nesse currículo, o conhecimento é separado em assuntos estanques, em que o todo é reduzido a partes e ensinado em sala de aula, muitas vezes, desconectado da vida, da realidade. Também atribui maior importância ao conhecimento técnico, teórico, do que às inter-relações, às subjetividades e às interpretações possíveis.

Nesse contexto, o aluno que mais retém informações na memória aprende melhor. Isso se confirma pela avaliação da aprendizagem que se reduz à verificação dos conteúdos aprendidos, isto é, memorizados e reproduzidos em provas e/ou exames pontuais, e à classificação dos alunos segundo as notas atribuídas pelo professor, que tem poder para aprovar e reprovar, muitas vezes, tendo como justificativa um discurso de meritocracia.

É importante ainda destacar que a educação brasileira tem sofrido uma influência neoliberal, refletida em diversos discursos e políticas educacionais implantadas em forma de programas e projetos, em que professor e aluno assumem uma posição secundária no processo formativo, atuando como meros executores de projetos planejados e controlados por equipes externas ao contexto educacional local. Com isso, temos uma educação descontextualizada, desenraizada da vida, das relações, do meio onde o educando se encontra inserido, enfim, uma educação vista por um olhar unidimensional, fragmentado.

2.4 O paradigma emergente

Na obra *Um discurso sobre as ciências* (2018), Boaventura Santos se refere ao final do século XX como um “tempo atônito” por parecer um cruzamento temporal no qual se encontram o presente, que nos remete a reflexões acerca de um tempo que se foi, mas aparentemente ainda se faz atual, um tempo de vir a ser em que sentimos que já somos; um passado, “que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser” (SANTOS, 2018, p. 11); e um futuro “que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser” (SANTOS, 2018, p. 11). Esse paradoxo temporal também pode ser percebido nas

primeiras décadas do século XXI, quando olhamos, por exemplo, para as contribuições da ciência na História.

Vivemos hoje com a herança dos grandes cientistas que existiram entre o século XVIII e meados do século XX, tamanha é a contribuição da ciência daquele período. Para o autor, se voltarmos nosso olhar para o passado e

[...] se fecharmos os olhos e os voltarmos a abrir, verificamos com surpresa que os grandes cientistas que estabeleceram e mapearam o campo teórico em que ainda hoje nos movemos viveram ou trabalharam entre o século XVIII e os primeiros vinte anos do século XX, de Adam Smith e Ricardo a Lavoisier e Darwin, de Marx e Durkheim a Max Weber e Pareto, de Humboldt e Planck a Poincaré e Einstein. E de tal modo é assim que é possível dizer que em termos científicos vivemos ainda no século XIX e que o século XX ainda não começou, nem talvez comece antes de terminar. (SANTOS, 2018, p. 11).

E ainda, se direcionarmos nosso olhar para o futuro, também podemos encontrar contradições. Se, por um lado, os acelerados avanços científicos e tecnológicos nos causam a impressão de uma grande evolução societária, que move o mundo em direção a um futuro próspero; por outro, essa ciência e tecnologia, conduzidas por mãos humanas e interesses diversos, apresentam limites que geram consequências em vários campos como o ambiental, humanitário, social, político, nuclear e de segurança física e alimentar da humanidade ou de uma parcela desta. Diz Boaventura Santos que:

Por um lado, as potencialidades da tradução tecnológica dos conhecimentos acumulados fazem-nos crer no limiar de uma sociedade de comunicação e interativa libertada das carências e inseguranças que ainda hoje compõem os dias de muitos de nós: o século XXI a começar antes de começar. Por outro lado, uma reflexão cada vez mais aprofundada sobre os limites do rigor científico combinada com os perigos cada vez mais verossímeis da catástrofe ecológica ou da guerra nuclear fazem-nos temer que o século XXI termine antes de começar. (SANTOS, 2018, p. 12).

Vivemos, assim, um tempo paradoxal em que a ciência e a tecnologia construídas pela humanidade avançam de modo tão acelerado que é possível vislumbrar o futuro, a partir da evolução do conhecimento e dos acelerados avanços tecnológicos que parecem acontecer tão rapidamente e próximos a nós que o tempo poderia nos confundir, como se o futuro, em uma simbiose com o presente, pudesse ser alcançado por nós.

As consequências dessa relação humana com a ciência e com a tecnologia nem sempre trazem, como resultado, um avanço qualitativo para todos e todas, igualmente. Constatamos um imenso fosso de desigualdade econômica e social entre continentes, nações e pessoas, bem como entre aqueles que concentram as riquezas e dominam a ciência e a tecnologia e os muitos que são segregados do acesso aos benefícios que tais avanços proporcionam, sendo colocados à margem do sistema, explorados e expropriados por práticas imperialistas.

Além disso, destaca-se também a degradação ambiental como consequência do uso irracional dos recursos naturais, o que tem colocado muitas espécies, da fauna e da flora, em extinção e deixado em risco a própria existência humana na Terra. Vivemos em um presente de incertezas como se tivéssemos voltado ao passado com a sofisticação do futuro.

Santos (2018, p. 13) fala que vivemos uma ambiguidade e uma complexidade nesse tempo que ele chama de transição, “síncrona com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo que o habita”. É preciso dar respostas ao que inquieta a humanidade, ao que se apresenta como demanda, como interrogação, provocado pela ciência.

Em meio às incertezas e às descobertas das ciências, um novo paradigma começou a ser concebido, quando as verdades absolutas, o olhar unidimensional sobre a realidade e a fragmentação do conhecimento, entre outros princípios, já não conseguiam responder satisfatoriamente às demandas que a própria ciência postulava.

Porém, como já mencionamos, não se trata da substituição de um paradigma por outro, mas do surgimento ou da emergência de outras possibilidades de olhar a realidade e buscar respostas para as interrogações que vão surgindo. Um processo que aconteceu no âmago das pesquisas científicas, cujos desenvolvimentos, em especial no campo da Física, abalaram, sobretudo, as certezas provenientes do paradigma clássico.

Como tem se constituído o paradigma emergente, qual contexto propiciou seu desenvolvimento, quais são seus princípios e como ele repercute no campo educacional são questões que abordamos nas seções a seguir.

2.4.1 Contexto que impulsionou a emergência de um novo paradigma

Os avanços da ciência, a partir do século XIX, em particular nos campos da Biologia, da Química e da Física, provocaram um novo olhar sobre o que se conhecia como verdades absolutas, aceitas universalmente e, portanto, praticamente inquestionáveis, que caracterizavam o paradigma científico dominante até então.

As descobertas nos diversos campos científicos fizeram com que princípios do paradigma científico moderno, que outrora atendiam muito bem às demandas, em particular, da cadeia produtiva instaurada a partir da Revolução Industrial, bem como às interrogações da ciência, agora parecessem insuficientes, até limitados, ante as novas indagações que foram ocorrendo e as novas respostas que a ciência foi encontrando.

As descobertas de Darwin (1809-1882) com a Teoria da Evolução, no século XIX, possibilitaram que o universo fosse visto como um sistema dinâmico, que se mantém em

constante evolução e mudança. A Teoria da Termodinâmica, no mesmo século, trouxe importantes contribuições para a ciência e a tecnologia, entre elas, o conceito de entropia, desenvolvido na segunda lei da referida teoria e que remete à medida da aleatoriedade ou à desorganização de um sistema. Com isso, de um universo e/ou sistema estático, previsível, conhecido por uma ciência que garante uma certeza comprovada por dados quantitativos, passou-se ao movimento, à incerteza e à desordem que gera mudanças.

Constatamos, assim, que no final do século XIX a concepção mecanista de mundo, que emanava do paradigma cartesiano-newtoniano, sofreu um abalo na sua hegemonia como fundamento das explicações dos fenômenos naturais. Podemos dizer que começou um rompimento entre o mundo moderno e o contemporâneo, fomentado pelas descobertas que a ciência foi realizando e que se tornaram determinantes em relação à transformação do modo de compreender o universo, a vida, o ser humano e os fenômenos.

Com as descobertas realizadas pela Física no século XX, alguns princípios cartesianos foram questionados. Foi demonstrado, por exemplo, que não é possível afirmar que a ciência produz verdades absolutas, pois se reconheceu que conceitos e teorias são limitados e podem mesmo ser relativos. Essa mudança paradigmática, segundo Moraes (2011),

[...] começou a partir de 1900, quando Planck introduziu o conceito de átomos de energia ou *quantum*, o que deu origem à mecânica quântica e levantou uma série de questões, não apenas relacionadas aos problemas estritamente físicos, mas também às ciências naturais e à natureza da matéria. Essas questões levaram os físicos a reconsiderar os problemas filosóficos, em especial, aqueles pertinentes à essência da matéria, bem como os problemas de natureza epistemológica. (MORAES, 2011, p. 57).

Já no início do século XX, Einstein (1879-1955) com a Teoria da Relatividade deixa uma grande marca contra o paradigma científico moderno ao evidenciar a não existência de espaços e tempos absolutos no universo. Capra (2006b, p. 73) lembra que Einstein, em 1905, “introduziu duas tendências revolucionárias no pensamento científico. Uma foi a teoria especial da relatividade; a outra, um novo modo de considerar a radiação eletromagnética, que se tornaria característico da teoria quântica, a teoria dos fenômenos atômicos”. Tais descobertas evidenciaram que o mundo científico não era tão exato como se pensava.

A esses achados, seguem os experimentos de Rutherford (1871-1937) que possibilitaram a descoberta de que os átomos não eram sólidos e indestrutíveis, como até então era definido pela teoria clássica, pois foi constatado que eles contêm um espaço onde se movimentam partículas ínfimas.

Posteriormente, os estudos de Niels Bohr (1885-1962) demonstraram, com o Princípio da Complementaridade, que as unidades subatômicas apresentam um aspecto dual, “Dependendo do modo como as observamos, apresentam-se ora como partículas, ora como ondas” (CAPRA, 2006b, p. 76). Essa condição observada nas unidades subatômicas revela que elas ou qualquer outro objeto atômico têm em si “propriedades intrínsecas, independentes do seu meio ambiente” (CAPRA, 2006b, p. 76). Assim, foi possível compreender que não é possível olhar os fenômenos de forma isolada, pois é importante considerar as interconexões que ocorrem.

Os limites dos conceitos clássicos ficaram mais evidentes com o desenvolvimento do Princípio da Incerteza, enunciado em forma matemática, por Heisenberg (1901-1976). Ele constatou que o comportamento das partículas é imprevisível e que, ao descrevermos fenômenos atômicos, utilizando termos clássicos como partícula, onda, posição, velocidade,

[...] descobrimos que existem pares de conceitos, ou aspectos, que estão inter-relacionados e não podem ser definidos simultaneamente de um modo preciso. Quanto mais enfatizamos um aspecto em nossa descrição, mais o outro se torna incerto, e a relação mais precisa entre os dois é dada pelo princípio da incerteza. (CAPRA, 2006b, p. 77).

Vemos, com isso, que houve simultaneamente a introdução de ideias como incerteza, desordem e não linearidade em relação à vida e aos fenômenos que a ciência busca compreender e o questionamento de princípios como a objetividade e o rigor científico, percebidos agora como limitados.

Outra teoria que agregou conteúdo para a emergência de um novo paradigma foi desenvolvida por Ilya Prigogine (1917-2003). A Teoria das Estruturas Dissipativas e o princípio da ordem através das flutuações concebem que:

[...] em sistemas abertos, ou seja, em sistemas que funcionam nas margens da estabilidade, a evolução explica-se por flutuações de energia que em determinados momentos, nunca inteiramente previsíveis, desencadeiam espontaneamente reações que, por via de mecanismos não-lineares, pressionam o sistema para além de um limite máximo de instabilidade e o conduzem a um novo estado macroscópico. (SANTOS, 2018, p. 49).

Para dizer de outro modo, recorremos a Moraes (1996) que nos explica que, para Prigogine, estruturas dissipativas são sistemas organizacionais abertos, complexos, que evoluem por meio de trocas de energia com o meio ambiente, realizadas por mecanismos não lineares que pressionam o sistema além dos limites de estabilidade, levando-o a um novo estado macroscópico. Sendo assim, podemos compreender que “todos os sistemas vivos são complexos organizacionais abertos, em interação com o meio ambiente com o qual mantêm um

fluxo de energia infindável. [...] O universo todo está num processo contínuo de auto-organização, de criação e não de ruptura” (MORAES, 1996, p. 60).

Com sua teoria, Prigogine contribuiu para a compreensão de que novas organizações são geradas a partir das flutuações e que nesse processo há aspectos como a imprevisibilidade, o aleatório, a auto-organização, a não linearidade, a desordem, a evolução e a criatividade. A vida, portanto, não poderia ser vista de um ponto de vista rígido e mecânico, como propunha o paradigma científico moderno.

Teorias como a das estruturas dissipativas, assim como o princípio da complementaridade e o princípio da incerteza, anteriormente citados, entre outras, constituem a Física Quântica que, junto com a Teoria de Relatividade, amplia os horizontes da ciência, superando conceitos cartesianos e newtonianos, notadamente, os que se referem a espaço e tempo absolutos, à objetividade da ciência, às partículas sólidas, à causalidade e à separatividade.

Essas descobertas científicas possibilitaram uma nova visão de mundo e de ser humano. Uma concepção de mundo que inclui movimento, fluxo de energia, uma perspectiva de mundo globalizante, em que existe uma totalidade indivisível, interconectada e interdependente entre todos os sistemas que formam o universo em uma teia complexa na qual são preservadas as diversidades, os aspectos distintos, vistos como complementares. Além disso, apoia uma compreensão de ser humano multidimensional, que não se limita mais à percepção pentassensorial, isto é, centrada apenas nos sentidos, mas da qual passam a fazer parte a intuição, as emoções e os sentimentos no processo de construção do conhecimento.

2.4.2 Paradigma emergente: um novo olhar da ciência

Santos (2018) considera que vivemos em tempos de uma nova revolução científica, em que um novo paradigma está emergindo, enquanto o paradigma científico moderno vive uma crise, uma vez que sozinho não consegue mais responder às interrogações que a ciência vem se fazendo e se encontra questionado e, em muitos aspectos, superado pelas novas descobertas que a ciência tem feito. No entanto, essa revolução se mostra distinta da ocorrida no século XVI, uma vez que acontece em uma sociedade que já se encontra profundamente impactada pelos acelerados avanços da ciência e das tecnologias.

O paradigma cartesiano, marcado pelos princípios da separatividade e da redução, começou a revelar algumas fragilidades: não consegue perceber o global; oculta a multidimensionalidade e a interrelação entre as partes e o todo; é incapaz de entender o

complexo presente na realidade; e manifesta um enfraquecimento da reflexão na ciência e a ausência da capacidade de contextualizar os saberes. Essas são algumas das limitações que têm tornado esse paradigma insuficiente para tratar dos problemas pós-modernos.

Uma das importantes constatações, nesse processo revolucionário, é que vivemos em uma realidade complexa, cujos desafios não conseguem ser respondidos por um pensamento reducionista e simplificador. Como diz Moraes (2011, p. 30): “Se a realidade é complexa, ela requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que leve em consideração essa amplitude”. Da constatação dos limites do paradigma científico moderno e na esteira das descobertas que a ciência vem fazendo, que trazem outra perspectiva para as verdades até então consideradas absolutas, vai se desenvolvendo um novo olhar ou, se preferirmos, um novo pensamento que, ao invés de reduzir o conhecimento do real, enquadrando-o nos limites de um paradigma, busca conhecê-lo em suas dimensões, contextos e interconexões, ou seja, em sua complexidade.

Para Morin, essa revolução “gera grandes desdobramentos que levam a ligar, contextualizar e globalizar os saberes até então fragmentados e compartimentados, e que, daí em diante, permitem articular as disciplinas, umas às outras, de modo mais fecundo” (MORIN, 2008, p. 26), superando, assim, um saber linear, desprovido de conexões.

O autor constata ainda a necessidade de que ocorra uma reforma do pensamento, isto é, uma reforma paradigmática que conduza a um pensamento integrador e amplo:

Um problema crucial de nossa época é o da necessidade de destacar todos os desafios interdependentes [...].

A reforma do pensamento é que permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento (MORIN, 2008, p. 20, grifo do autor).

A reforma do pensamento propiciaria olhar os desafios do conhecimento em uma perspectiva multidimensional, interdependente e, como sugere Morin, “substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une” (MORIN, 2008, p. 89). Isso significa mudar um pensamento disjuntivo e redutor para um pensamento complexo, no sentido daquilo que é tecido junto; um pensamento que reconhece a diversidade dos saberes e que busca conhecimento no diálogo com a pluralidade, mesmo nos contraditórios.

Consciente de que, quando falamos do futuro, o fazemos como resultado de nossas sínteses pessoais, construídas segundo determinado referencial, Santos (2018) afirma que isso permite que nos deparemos com diferentes sínteses, isto é, com diferentes formas de fazer

nossas leituras e interpretações, embora possa haver pontos de convergência entre os vários pensamentos.

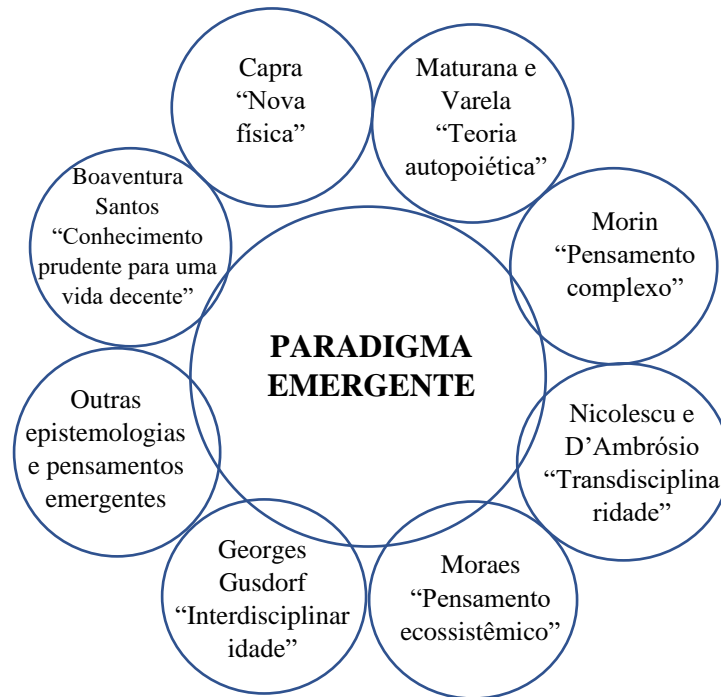
Então, o paradigma emergente vem quebrando a hegemonia do pensamento científico newton-cartesiano por meio da construção de múltiplas e heterogêneas epistemologias, vertentes, tendências e pensamentos. Dentre eles, lembramos que: Fritjof Capra versa sobre uma nova Física; Humberto Maturana e Francisco Varela pesquisam a Teoria da Autopoiética; Edgar Morin trata do pensamento complexo; Basarab Nicolescu e Ubiratan D'Ambrósio estudam a transdisciplinaridade; Maria Cândida Moraes desenvolve o pensamento ecossistêmico; George Gusdorf aborda a interdisciplinaridade; e Boaventura Santos, utilizando-se de uma base sociológica, refere-se à emergência de um novo paradigma que ele chama de “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2018, p. 64) e explica o porquê dessa denominação à luz do que ele tem chamado de revolução científica.

Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente). (SANTOS, 2018, p. 64).

Trata-se de um paradigma que alarga sua abrangência, procurando estabelecer uma conexão fundamental entre ciência e vida humana, em sociedade. Afinal, a ciência é construção humana que deve existir para melhorar as condições de vida em sociedade.

Para ilustrar nossa compreensão acerca do paradigma emergente, elaboramos uma imagem (figura 1) que ilustra o seu reconhecimento como inspiração e fundamento de novas epistemologias e pensamentos concebidos nos séculos XX e XXI.

Figura 1: Paradigma emergente, inspirador de epistemologias e pensamentos emergentes nos séculos XX e XXI.



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2022).

O paradigma emergente rompe com a lógica fragmentadora, linear e disjuntiva do paradigma científico moderno para construir uma percepção da realidade que considera a multidimensionalidade e as interconexões dos diversos campos do conhecimento, contribuindo, assim, para o surgimento de novas teorias, epistemologias e pensamentos que se aproximam entre si e até se interconectam, mas também contêm suas singularidades que permitem ampliar suas concepções, estabelecendo entre si uma dimensão dialógica, complementar ou não, mas nunca assumindo posições hierárquicas entre si.

Algumas conquistas do século XXI, como a compreensão da matéria como energia responsável pelas transformações e invariâncias físicas da matéria, afetaram o pensamento científico. Isso provocou profundas mudanças na forma de pensar e ver a realidade, o universo, o ser humano e suas relações. Diz Moraes (2011):

Saímos de uma era material para uma era das relações com base na teoria da relatividade e na descrição unificada dos fenômenos atômicos trazidos pela teoria quântica. [...] podemos então compreender que o mundo e a vida nada mais são do que uma grande teia de relações e conexões, e o ser humano, um fio particular dessa teia. [...] A passagem para a era relacional significa que estamos num processo de transição, no qual o poder material, anteriormente centrado na quantidade e na disponibilidade de recursos físicos e materiais, apoiado em pseudovalores, caiu no vazio. O poder está sendo transferido para as mentes humanas, o que significa a transferência de um tipo de poder centrado na matéria bruta para o ser humano, um ser de relações, assim como tudo o que existe na natureza. (MORAES, 2011, p. 26).

Essa nova perspectiva da ciência nos afasta de uma centralidade material que enfoca a quantidade, a separabilidade e a unidimensionalidade para nos possibilitar o reconhecimento de que formamos um todo indivisível, multidimensional, conectado, em uma dimensão relacional na qual o ser humano e toda a natureza, o universo e o cosmos estão interligados.

A evolução da ciência nos possibilitou também compreender que uma lógica que promove o distanciamento entre as ciências não se sustenta, a exemplo do que ocorria entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais. Uma separação que tinha como fundamento a “concepção mecanicista da matéria e da natureza a que contrapõe, com pressuposta evidência, os conceitos de ser humano, cultura e sociedade” (SANTOS, 2018, p. 65). As descobertas que têm ocorrido, ou se preferirmos, o que tem sido criado pela ciência, em particular, nos campos da Física e da Biologia, colocaram em questão o sentido dual do conhecimento, próprio do modelo mecanicista.

No paradigma emergente, o conhecimento pretende ser não dualista, o que se constitui na superação das dualidades consideradas insubstituíveis no paradigma científico tradicional, conforme cita Santos (2018, p. 69), “natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa”. O declínio dessas dicotomias se reflete nas diferentes áreas da ciência que foram as bases dessas dualidades e antagonismos.

A superação da dicotomia ciências naturais/ciências sociais tende assim a revalorizar os estudos humanísticos. Mas esta revalorização não ocorrerá sem que as humanidades sejam, elas também, profundamente transformadas. O que há nelas de futuro é o terem resistido à separação sujeito/objeto e o terem preferido a compreensão do mundo à manipulação do mundo. (SANTOS, 2018, p. 76).

Na concepção humanística das Ciências Sociais, o ser humano é colocado no centro do conhecimento, uma vez que é visto como autor e sujeito do mundo, mas também a natureza é posta no centro do ser humano, conforme Santos (2018, p. 77), pois se compreende que não “há natureza humana porque toda a natureza é humana”. O desafio será encontrar categorias e conceitos que façam ruir as fronteiras da realidade edificadas pela ciência moderna. Nesse sentido, o paradigma emergente nos aponta que o mundo, visto hoje como natural ou social, amanhã poderá ser ambos.

Outro aspecto importante, destacado por Santos (2018), refere-se à fragmentação do conhecimento. Na ciência moderna, o conhecimento evolui pela especialização: quanto mais restrito o objeto a ser conhecido, mais rigoroso tende a ser o conhecimento sobre ele. Assim, produz um conhecimento disciplinar, cujas fronteiras entre os diferentes campos não devem ser ultrapassadas. Além disso, considera que, no conhecimento objetivo, rigoroso, não cabem

influências de valores humanos, subjetividades ou valores religiosos, fundamento que sustenta a dicotomia sujeito/objeto.

No entanto, com a mecânica quântica, foi evidenciado que “o ato de conhecimento e o produto do conhecimento eram inseparáveis” (SANTOS, 2018, p. 88). Com isso, foi possível compreender que “a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor do que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia” (SANTOS, 2018, p. 90).

Então, surge o paradigma emergente, que amplia o olhar, procurando dialogar com outras formas de conhecimento, consideradas tão válidas quanto as produzidas no meio acadêmico. Essa expansão dos horizontes de percepção e diálogo vem produzindo uma ruptura nas fronteiras dos diferentes campos do conhecimento, que supera a visão disciplinar e parte para uma perspectiva mais integradora e total. Diz Santos (2018, p. 95), que a “ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo”.

Assim, enquanto a ciência moderna produziu conhecimentos com vistas à sobrevivência humana, o que, indiscutivelmente, é um importante legado; hoje, a prioridade se centra na busca de saber viver em harmonia com todo o universo. Por esse motivo, no paradigma emergente, o conhecimento assume um sentido de religação dos saberes, em que não se separam sujeito e objeto, pois se entende ser possível unir o pesquisador àquilo que estuda. O conhecimento produzido já não deve servir para controle ou domínio do mundo, ou exploração da natureza, e passa a ter um novo sentido, de contemplação, de cuidado, de conexão entre todos os que habitam este universo.

Para tanto, é necessário que o paradigma emergente produza uma nova consciência que oriente uma ação humana inovadora, em uma perspectiva relacional. Isso, segundo Moraes,

[...] requer o desenvolvimento de uma consciência ecológica, relacional, pluralista, interdisciplinar, sistêmica, que traga maior abertura, uma nova visão da realidade a ser transformada, baseada na consciência da inter-relação e da interdependência essenciais que existem entre todos os fenômenos da natureza. (MORAES, 2011, p. 27).

Essa percepção contribuiu para alargar a nossa compreensão de mundo, de vida, produzindo significativas implicações em relação ao processo de construção do conhecimento humano e a vida das pessoas, de modo a provocar um reposicionamento do homem e da mulher neste mundo, enquanto habitantes do planeta Terra.

Assim, de um ser humano visto como pentasensorial, limitado ao conhecimento pelos sentidos, progredimos para um ser multidimensional, a quem se integram a intuição, as emoções

e os sentimentos no processo de conhecer (MORAES, 1996). Com isso, um pensamento mais abrangente, que busca a totalidade, passou a ser fomentado. E, embora se reconheça que é improvável alcançar um conhecimento pleno, há a compreensão de que é possível, e até necessário, considerar as diferentes dimensões que formam o ser humano, uma realidade ou um certo fenômeno, para melhor conhecê-los.

Nesse sentido, o paradigma emergente, que representa um novo modo de pensar-sentir-agir, nos convida a

[...]olhar o mundo como um todo indiviso, no qual todas as partes do universo se fundem, incluindo o observador e seus instrumentos. Observador, objeto observado e processo de observação constituem uma **totalidade indivisa**, em movimento fluente, caracterizando o efetivo estado das coisas (MORAES, 1996, p. 61, grifo da autora).

Segundo essa nova visão, para conhecer efetivamente, é preciso levar em conta que, uma vez que existe movimento de energia, total e que não se interrompe, os fenômenos não podem ser separados entre si. Sendo assim, não se justifica a fragmentação e a separatividade difundidos pelo modelo mecanicista. No processo de construção do conhecimento, observador, objeto observado e processo de observação compõem um todo que não se divide, pois a realidade não é fracionada. “É o pensamento do homem que fragmenta a sua realidade,” afirma Moraes (1996, p. 61).

Nesse caso, já não faz sentido a disjunção entre corpo e mente, cérebro e espírito, homem e natureza. O novo paradigma compreende que existem interconexões, que mantêm tudo interligado, conectado e em constante renovação. Essa concepção nos impulsiona “a compreender o **mundo físico como uma rede de relações** e não mais como uma entidade fragmentada” (MORAES, 1996, p. 61, grifo da autora).

Para Capra (2006a, p. 48), com o paradigma emergente, o universo passa a ser entendido como uma “teia dinâmica”, em que todas as partes possuem igual teor de importância. Assim, temos a compreensão do “conhecimento científico como uma rede de concepções e de modelos na qual nenhuma parte é mais fundamental do que as outras”⁷, o que possibilitou o entendimento de que os fenômenos descritos por uma área do saber não podem ser vistos como mais fundamentais do que aqueles descritos por outra área.

Outra ideia significativa, revelada pelo paradigma emergente, é a de que não existe nada definitivo, pois o que temos são probabilidades. Se concebemos o mundo em suas totalidades, entendendo que as partes se interrelacionam em um constante movimento que

⁷ De acordo com Capra (2006a), esse entendimento do conhecimento científico é atribuído a Geoffrey Chew, que o validou na década de 1970.

provoca mudanças, então não cabem ideias deterministas, verdades absolutas, certezas definitivas. O pensamento e o conhecimento, nessa perspectiva, passam a ser entendidos como processos de vir a ser, e não como algo estático. É o que Moraes (1996) chama de passagem do conhecimento-estado para o conhecimento-processo.

Além disso, enquanto no paradigma científico moderno, o sujeito é posicionado distante do objeto para garantir uma pretensa neutralidade, justificando uma objetividade científica, no paradigma emergente acontece “a *reintegração do sujeito no processo de observação científica*” (MORAES, 1996, p. 61, grifo da autora). Isso acontece porque há a compreensão de que o conhecimento ocorre justamente na relação entre sujeito, objeto e processo de observação, no modo como cada pessoa organiza as suas experiências enquanto processos internos, não sendo factível, portanto, estabelecer uma separação entre esses três elementos.

O paradigma emergente, portanto, nos instiga a pensar sobre os limites dos conceitos, teorias e descobertas científicas. Podemos falar de aproximações, mas não de verdades absolutas, inquestionáveis. Mesmo na ciência, as verdades se mostraram transitórias, o que significa dizer que não há certeza científica. Novas teorias são criadas, novas descobertas são feitas, muitas vezes avançando em concepções teóricas já existentes, outras vezes descartando o que então parecia certo. A verdade é que navegamos em um mar de incertezas e de conexões, e as teorias são construídas a partir do olhar do observador, do modo como percebemos o mundo, de nossas leituras e interpretações. Concebemos teorias transitórias, buscando nos aproximar da realidade.

Alguns outros elementos estão presentes no novo paradigma científico que nos apontam uma nova perspectiva epistemológica. O paradigma emergente mostrou um mundo complexo que, para ser compreendido, precisa ser visto em sua inteireza, enfatizando uma visão de contexto abrangente, em que são evidenciadas as relações do todo com as partes. Ele também apresentou uma visão ecológica que postula a interdependência dos fenômenos, dos indivíduos e das sociedades nos processos da natureza, gerando uma consciência da unidade da teia da vida e que reconhece a interdependência de suas múltiplas manifestações, seus ciclos de mudanças e de transformações, como bem diz Moraes (1996). Essa autora acrescenta, ainda, que

[...] este modelo enfatiza a consciência do estado de inter-relação e a interdependência essencial de todos os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais, culturais. E, desta forma, também os educacionais, transcendendo fronteiras disciplinares e conceituais (MORAES, 1996, p 62).

Então, assim como o paradigma científico moderno influenciou não só o campo da ciência, mas também o educacional, também o paradigma emergente reverbera no pensamento educacional pós-moderno, como discutiremos na seção a seguir.

2.4.3 Reflexos do paradigma emergente no campo educacional

Começemos lembrando com Japiassu (2016) que o século XXI e o novo milênio se iniciaram com um grande desafio a ser enfrentado pelo pensamento e pela Educação:

A contradição entre, de um lado, os problemas cada vez mais globais, interdependentes e planetários, do outro, a persistência de um modo de conhecimento ainda privilegiando os saberes fragmentados, parcelados e compartimentados (JAPIASSU, 2016, p. 3).

Para enfrentar essa contradição, é necessário um olhar complexo sobre os macroproblemas que afetam a humanidade, dentre os quais podemos citar: as questões ambientais; a fome; as desigualdades sociais; a concentração de renda; e as intolerâncias (religiosa, política, ideológica, de gênero etc.), que geram graves conflitos. Conscientes dessa realidade planetária, poderemos compreender melhor como esses problemas se interrelacionam e como nos interpelam nas mais diferentes áreas do conhecimento.

Japiassu nos instiga a pensar que nos encontramos em um paradoxo: é como se chegássemos ao futuro, sem termos deixado o passado. Nossos pensamentos e práticas pedagógicas, tão próximos do paradigma científico moderno, parecem não dar conta de acompanhar os acelerados avanços científicos e tecnológicos, nem as significativas mudanças no mundo globalizado que impõem uma abertura de fronteiras jamais vista. Não é possível mais olharmos os problemas de modo isolado, uma vez que tudo se encontra inevitavelmente interligado. Para Moraes (2011), esta época, que ela nomeia como “era das relações”, exige uma nova

[...] *ecologia cognitiva*, traduzida na criação de novos ambientes de aprendizagem que privilegiem a circulação de informações, a construção do conhecimento pelo aprendiz, o desenvolvimento da compreensão e, se possível, o alcance da sabedoria objetivada pela evolução da consciência individual e coletiva (MORAES, 2011, p. 27, grifo da autora).

A escola e a universidade não são os únicos espaços de aprendizagem. Em outros ambientes também podemos construir conhecimentos ao fazer circular informações. O professor não é o único possuidor do conhecimento e o educando é capaz de assumir sua própria formação em um processo que ocorre não só individual, mas coletivamente.

Compreendemos que a Educação que fazemos nas instituições formais, como escolas e universidades, diz muito sobre o modelo de ciência dominante em dada circunstância. Isso significa dizer que o paradigma científico, dominante em certo momento, influenciou o pensamento e as práticas pedagógicas de então. De acordo com Moraes, existe

[...] um diálogo interativo entre o modelo da ciência, as teorias de aprendizagem utilizadas e as atividades pedagógicas desenvolvidas [...] Ao mesmo tempo que a educação é influenciada pelo paradigma da ciência, aquela também o determina (MORAES, 1996, p. 58).

Diante do contexto de uma Educação influenciada por um paradigma que já não conseguia responder aos desafios que foram surgindo, à medida que um século e milênio foram findando e se iniciando um novo tempo, Japiassu (2016), assim como Morin (2008), expressa a necessidade de uma mudança na forma de pensar, uma reforma do pensamento e da Educação.

Desse modo, para Morin (2008, p. 89), “[é] preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto”, pois urge a superação de um modo de pensar linear, simplificador e fragmentado, por um pensamento que religa, que une, para melhor entendermos a multidimensionalidade dos seres e dos fenômenos, suas conexões e particularidades. Isso para que possamos compreender que a totalidade não significa soma de partes, mas que o todo se encontra nas partes, assim como as partes também contêm o todo.

Nesse sentido, a reforma do pensamento e da Educação pressupõe estabelecermos uma nova relação com o conhecimento, que não é algo dado e acabado, isolado em suas especialidades e compartimentado, mas algo em permanente construção. Um conhecimento que não é disciplinar, mas inter- e/ou transdisciplinar, posto que se encontra aberto ao diálogo com os diferentes conhecimentos, fontes de saberes e suas metodologias, interconectado a eles e à realidade, contextualizado. Assim, o paradigma emergente pode contribuir para repensarmos a Educação atual.

Essa nova perspectiva nos impulsiona a desenvolver uma Educação com uma visão de totalidade, para que substitua a “compartimentação por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade, tanto na parte teórica quanto na práxis da educação” (MORAES, 1996, p. 63). Além disso, esse pensamento pode contribuir para o planejamento de políticas públicas para a Educação que superem uma visão, conforme Moraes (1996, p. 63), “fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentada”. Pode ainda favorecer novas concepções de avaliação que, ignorando o ranqueamento das escolas, priorizem

diagnósticos e metodologias que possibilitem conhecer a complexidade do real, suas dimensões e necessidades para efetivar políticas educacionais e uma prática pedagógica mais coerentes com a realidade.

Uma Educação que concebe o ser humano indiviso, visto em sua totalidade, que não é só mente, matéria e razão, mas também espírito, emoção, intuição e sensações, sujeito de sua própria história, que é um todo integrado em si e à sociedade, ao mundo e à natureza, trata-se de adotar uma visão ecológica que nos possibilita fazer

[...] a leitura do mundo em termos de relações e integrações, que compreende os sistemas naturais inseridos numa totalidade maior, onde a natureza e o EU constituem uma unidade. *Esse tipo de compreensão provoca profundas mudanças em termos de nossas percepções e valores, ao perceber o ser humano como parte de uma grande teia, um ser autônomo, mas integrante de totalidades maiores, um fio particular numa teia onde todos estão interconectados* (MORAES, 1996, p. 64, grifo da autora).

Para isso, é preciso olhar o mundo a partir das interrelações, entendendo o ser humano, assim como outros sistemas vivos, integrado em uma totalidade em que todos formam uma unidade: indivíduos; sociedade; natureza; cosmo. É preciso compreender cada pessoa com a sua autonomia, como o “fio particular” de uma teia que nos mantém interconectados.

O paradigma educacional emergente, ao reconhecer que a aprendizagem não acontece exclusivamente em ambiente escolar, propõe a construção de um modelo educacional que possa suscitar novos ambientes de aprendizagem, assegurando, conforme Moraes (2011, p. 17), que o ser humano seja “compreendido em sua multidimensionalidade como um ser indiviso em sua totalidade, com seus diferentes estilos de aprendizagem e suas distintas formas de resolver problemas”. Nessa pluralidade em que se constitui a pessoa, não cabe um único método de aprendizagem, nem um único padrão de aula, como o modelo expositivo, adotado na abordagem tradicional como a principal metodologia de ensinar.

Na perspectiva do paradigma emergente, o enfoque não está no conteúdo, nem nos resultados ou produtos do ensino, mas no processo de aprendizagem, no como aprender, na autonomia que deve ser gerada no estudante para construir pensamento próprio, crítico e criativo. Para isso, o estudante destes novos tempos precisa ser desafiado a encontrar respostas para indagações pertinentes à vida, que devem ser levantadas em um processo de problematização que conecta conteúdo escolar e realidade.

Os novos ambientes de aprendizagem devem contribuir “com a formação tecnológica, humana e espiritual, isto é, [deve existir] uma proposta educacional voltada para a humanização, a instrumentalização e a transcendência” (MORAES, 2011, p. 18). Nesse sentido, vemos que se alarga a concepção de Educação, incluindo não só a dimensão de formação técnica, mas

também a dimensão integral da pessoa, considerando assim as múltiplas dimensões que constituem o ser humano.

Essa é uma pedagogia centrada na pessoa humana, que considera sua multidimensionalidade e totalidade de forma não fragmentada, que compreende o sujeito em suas interconexões com o outro, com a sociedade, com o ambiente, com a natureza e com o cosmo. É ainda uma pedagogia que se ocupa de uma formação para um “pensar crítico e criativo” (MORAES, 2011, p. 18).

Nesse sentido, Moraes (1996, p. 66) indica algumas teorias do conhecimento e da aprendizagem que teriam alguma conexão com o modo de pensar do paradigma emergente, o qual ela reconhece como “sendo construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente”. Ela também aponta as teorias elaboradas por Jean Piaget, Paulo Freire, Seymour Papert e Howard Gardner (MORAES, 2011). Sobre a escolha desses autores, Moraes explica o seguinte:

Dentre outros aspectos, essas teorias têm uma visão de totalidade ao descrever a multidimensionalidade do processo de construção do conhecimento, e demonstram a ocorrência do processo com base em aspectos inseparáveis que envolvem o físico, o biológico, o mental, o psicológico e o sociocultural, embora cada autor tenha privilegiado ou reforçado um aspecto mais do que outro. Apesar de suas especificidades, todas as teorias reconhecem a subjetividade no conhecimento, a construção teórica a respeito de como ocorre a participação do sujeito na construção do conhecimento. [...] Todos os autores confirmam a inter-relação entre o indivíduo e seu ambiente, compreendendo-o como um ser contextualizado, uma organização viva, um sistema aberto. (MORAES, 2011, p. 24).

O currículo, nessa perspectiva, tem como enfoque não o aspecto instrucional do ensino, sendo desenvolvido segundo o princípio da auto-organização e da interação sujeito-objeto. A ênfase não recai sobre o ensino para garantir a aprendizagem, mas em um entendimento da aprendizagem como processo dinâmico, realizado com/pelo educando que tem papel ativo, de protagonista, assumindo o seu próprio processo formativo.

Pela ótica do paradigma emergente, o currículo não pode ser um constructo fechado, com caminhos previamente determinados para escola, professores e alunos seguirem sem questionar. Ao contrário, o currículo deve ser uma construção coletiva, aberto ao diálogo, “que emerge da ação do sujeito em interação com o ambiente” (MORAES, 1996, p. 64).

Temos, assim, um desafio, pois vivemos uma realidade do século XXI, em uma escola que tem dificuldades de sair do século XIX. O paradigma educacional emergente tenciona a escola que avança no sentido de sua própria missão, que evidencia um sujeito singular, que tem sua identidade particular e possui inteligências múltiplas e que, portanto, se apropria do conhecimento utilizando diferentes estilos de aprendizagem, sendo capaz de resolver problemas

empregando habilidades diversas. A Educação, nessa escola, respeita as individualidades e diversidades e reconhece que esse sujeito é também social. Conforme Moraes,

reconhecemos *o indivíduo como um hólon*, um todo constituído de corpo, mente, sentimento e espírito, dotado de uma dimensão social, que necessita educar-se ao longo da vida, desenvolver-se, não apenas fisicamente, mas, sobretudo, em direção a um crescimento interior, qualitativo e multidimensional (MORAES, 1996, p. 64, grifos da autora).

Essa nova Educação se preocupa não com o acúmulo de informações memorizadas, de conhecimentos apropriados e reproduzidos pelo professor para o estudante que copia e repete o ensinado, mas busca formação para a vida toda, desenvolvendo as múltiplas dimensões do sujeito, desde seus aspectos físicos até os aspectos intelectual, emocional e espiritual, reconhecendo-o em sua individualidade e como ser coletivo.

Moraes (1996) reconhece que essa dimensão social do indivíduo se constrói nas interrelações. Ela então aponta uma proposta de Educação centrada nesse “*sujeito coletivo*”, em que

reconhece a importância do outro, a existência de processos coletivos de construção do saber e a relevância de se criar *ambientes de aprendizagens* que favoreçam o desenvolvimento do *conhecimento interdisciplinar*, da *intuição* e da *criatividade*, para que possamos receber o legado natural de criatividade existente no mundo e oferecer a nossa parcela de contribuição para a evolução da humanidade (MORAES, 1996, p. 64, grifos da autora).

Essa é uma proposta pedagógica que supera a fragmentação disciplinar para uma prática mais dialógica, criativa e integradora dos diversos campos do conhecimento e saberes, conectada com a realidade, contextualizada, na qual não cabe a instrução. Nela, o processo de aprendizagem não ocorre pela transmissão de conteúdos estanques, mas pela construção de conhecimentos em um processo de interação de saberes, de criatividade.

Podemos perceber uma aproximação entre o paradigma emergente e uma pedagogia que prima pela aprendizagem pela pesquisa. Nesse caso, o professor assume um papel de mediador, de interlocutor, enquanto o estudante protagoniza o processo formativo.

O currículo é circular, não havendo hierarquia de disciplinas, nem fronteiras entre as diferentes áreas do conhecimento. A aprendizagem, que valoriza as experiências dos educandos, pode ir além do ambiente escolar, ampliando os espaços de conviver e de aprender. A escola se expande para a comunidade, num diálogo transdisciplinar.

Enfim, enquanto o paradigma da ciência moderna busca a compreensão da realidade pela simplificação, redução, fragmentação e generalização, contribuindo para a produção de um conhecimento também fragmentado, o modo de perceber a realidade e, conseqüentemente, de pensar e fazer educação, é afetado por essa perspectiva, produzindo um modelo de ensino

disciplinar, organizado como nas especializações da ciência, em diferentes campos de conhecimento isolados.

No entanto, a realidade, dinâmica e complexa, demanda outras formas de olhar que contemplem sua multidimensionalidade. Para romper com um modo de pensar desarticulado, simplificador, um novo paradigma foi se constituindo, buscando articular diferentes saberes e conhecimentos, suas áreas e campos de conhecimento, procurando ampliar, pelo diálogo, os limites disciplinares. Como afirma Suanno (2015, p. 69), “O limite disciplinar, limite de campo e área do conhecimento pode ampliar-se via diálogo articulado e relacional, que religa, redimensiona e integra partes e todo, dando outro sentido à realidade e à vida”.

É nesse entendimento que se insere a interdisciplinaridade, como uma das alternativas de superação do pensamento fragmentado, simplificador, de produção do conhecimento desarticulado de outros campos e saberes.

3 INTERDISCIPLINARIDADE: conceito, história e contribuição para a educação

Neste capítulo, procuramos, inicialmente, construir um conceito de interdisciplinaridade, considerando seu aspecto polissêmico e os diversos olhares de pesquisadores da área. Também abordamos alguns termos que se aproximam da interdisciplinaridade, como disciplinaridade, pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, com o intuito de esclarecer as suas especificidades, deixando evidente o que os diferencia. Já na seção seguinte, fazemos um breve relato da trajetória da interdisciplinaridade, como campo de estudo, com a finalidade de contextualizar historicamente a temática no seu processo construtivo. E encerramos o capítulo com uma seção sobre a interdisciplinaridade como base para uma educação que se propõe ser fundada nas dimensões dialógica e relacional.

3.1 Construindo um conceito de interdisciplinaridade

Conceituar interdisciplinaridade não é tarefa tão simples, pois não há exatamente um consenso entre os autores. Segundo Minayo (1994) *apud* Suanno (2015, p. 107), “existe um pluralismo de sentidos atribuído a esse conceito”. Então, para efeito deste estudo, consideramos conveniente aprofundar uma determinada vertente, a interdisciplinaridade na perspectiva apresentada por Hilton Japiassu, Ivani Fazenda e Maria Cândida Moraes.

3.1.1 Interdisciplinaridade: uma primeira aproximação do termo

Partimos de uma definição inicial de interdisciplinaridade registrada nos dicionários Aurélio e Houaiss. O Dicionário Aurélio (2004) só nos apresenta definição para o termo “**interdisciplinar**. [De *inter-* + *disciplinar*.] **Adj. 2 g.** Comum a duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento.” (FERREIRA, 2004, p. 1118, grifos do autor), mas já nos permite entender que na interdisciplinaridade existe um ponto de convergência ou de conexão entre as disciplinas ou campos de conhecimento.

O dicionário Houaiss (2001) traz o termo interdisciplinaridade, porém apenas nos remete ao adjetivo interdisciplinar. Desse modo, “**Interdisciplinaridade** *s.f.* propriedade de interdisciplinar * ETIM *inter-* + *disciplinaridade*; ver *disc-*” (HOUAISS, 2001, p. 1633). E define o termo interdisciplinar como: “**Interdisciplinar** *adj.2g. 1* que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento **2** que é comum a duas ou mais disciplinas * ETIM *inter-* + *disciplinar*; ver *disc-*” (HOUAISS, 2001, p. 1633, grifos do autor). Assim,

avança para além de simplesmente ter algo em comum entre disciplinas, indicando relações entre mais de um campo do conhecimento.

Podemos observar que, do ponto de vista da etimologia, a palavra interdisciplinar é formada pelo prefixo inter- mais o verbo disciplinar. Inter-, de origem latina, que nos remete a algo que está “entre”, isto é, que se encontra em um espaço comum entre duas ou mais, no caso, disciplinas, não para as separar, mas para estabelecer uma ligação possível entre elas. Como diz Moraes (2008b, p. 114), “Evoca, portanto, a existência de um espaço comum ou de fator de conexão ou de coesão entre duas ou mais disciplinas”. Inter-, entendido, nesse contexto, como o elo que interliga ou conecta disciplinas.

Quanto ao termo disciplinar, diz respeito à disciplina. Também tem sua origem no latim e aponta para uma variedade de sentidos. No entanto, no contexto da discussão que nos propomos, que se refere ao campo da educação, tomamos disciplina como matéria que se ensina na escola, uma área de conhecimento ou, ainda, como Moraes (2008b, p. 114) nos apresenta: “verbete de origem latina que indica, neste caso, um domínio particular do conhecimento, uma determinada matéria a ser ensinada, com seus conteúdos, métodos e regras, enfim, com sua lógica de estruturação interna”. O conhecimento disciplinar é, portanto, aquele produzido em uma certa área do saber acadêmico.

Em interdisciplinaridade, acrescenta-se o sufixo -idade, para agregar-lhe o sentido de qualidade, estado ou resultado de uma ação. Poderíamos, então, dizer que interdisciplinaridade ocorre quando uma ação disciplinar acontece de forma mútua, entre disciplinas, proporcionando qualidade, estado ou resultado da ação.

Destacamos como elemento importante na definição do dicionário Houaiss (2001), a ideia de relação entre áreas de conhecimento: “estabelece **relações** entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento” (Houaiss, 2001, p. p. 1633, grifo nosso). Trata-se não apenas de elementos, conteúdos, que são comuns a duas ou mais disciplinas, mas, sobretudo, das relações que ocorrem entre as diferentes áreas, disciplinas e, inclusive, entre os sujeitos, pois interdisciplinaridade está diretamente ligada às relações entre disciplinas e sujeitos que interagem por meio daquelas.

Consideramos, assim, oportuno esclarecer alguns conceitos que se aproximam da interdisciplinaridade e que muitas vezes são tomados como equivalentes. Trataremos, mesmo que brevemente, dos conceitos de disciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, como formas de articulação das disciplinas no contexto escolar, procurando esclarecer a distinção que há entre eles, a partir de seus níveis de cooperação e colaboração, conforme Japiassu.

3.1.2 Disciplinaridade

Diz respeito à disciplina; é um conceito basilar que perpassa todos os outros aqui apontados. De acordo com Sommerman (2008), na década de 1970, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) promoveu seminários sobre interdisciplinaridade e em um desses foi apresentada uma definição de disciplina elaborada a partir das respostas dos participantes a um questionário. O autor reproduz essa definição de disciplina como: “Conjunto específico de conhecimentos que tem suas características próprias no plano do ensino, da formação, dos mecanismos, dos métodos e das matérias” (PINEAU, 1980, p. 8 *apud* SOMMERMAN, 2008, p. 25). Temos disciplina como um recorte do saber e está relacionada às diferentes especialidades da ciência.

Já para Japiassu (1976), disciplina equivale à “ciência”; trata-se de um saber especializado que configura uma área de conhecimento em particular. E em relação à disciplinaridade, o autor esclarece:

E “disciplinaridade” significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos de ensino, da formação, dos métodos e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem aos antigos. (JAPIASSU, 1976, p. 72)

Portanto, disciplinaridade consiste na investigação científica de um dado recorte do conhecimento ou de certo campo de estudo. E, ainda, enquanto qualidade de disciplinar, pode-se dizer que trata do modo como é organizado determinado sistema de ensino que, de modo fragmentado, se utiliza de disciplinas para estruturar o processo de ensino e aprendizagem.

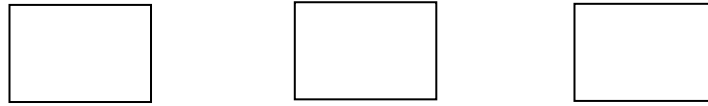
3.1.3 Multidisciplinaridade

Na multidisciplinaridade, observamos que há um tema comum abordado por diferentes disciplinas, contudo sem estabelecer uma relação de cooperação entre elas. Isto é, cada disciplina trabalha a mesma temática, mas de modo isolado, utilizando sua própria metodologia, não havendo interação nem no processo nem nos resultados, pois têm como finalidade assegurar o conteúdo da sua área disciplinar.

Essa forma de articulação das disciplinas ou grau de cooperação e coordenação entre elas, como prefere Japiassu, é considerada pelo autor como inadequada, posto que “só evoca uma simples justaposição, num trabalho determinado, dos recursos de várias disciplinas, sem

implicar necessariamente um trabalho de equipe e coordenado”. (JAPIASSU, 1976, p. 72). Ao que ele ilustra da seguinte forma, conforme figura 2:

Figura 2: Multidisciplinaridade segundo Japiassu



Fonte: Japiassu (1976, p. 73).

A multidisciplinaridade, portanto, é representada por diversas disciplinas que até formam um “agrupamento, intencional ou não”, em torno de um tema comum, porém com objetivos diversos e sem estabelecer qualquer relação ou cooperação entre si.

3.1.4 Pluridisciplinaridade

Em uma primeira aproximação do termo pluridisciplinaridade, encontramos-nos com o prefixo pluri- que nos remete ao sentido do que é diverso, plural, muitos. No caso, nos referimos às várias disciplinas que se encontram, se juntam para o estudo de determinado tema ou objeto de conhecimento.

Assim como na multidisciplinaridade, na pluridisciplinaridade há uma temática comum, no entanto, diferente daquela, pois nesta podemos perceber uma relação entre as disciplinas, bem como uma cooperação entre elas, embora ainda não haja uma ação coordenada. Para uma melhor visualização da ideia, Japiassu (1976) assim representa a pluridisciplinaridade (figura 3):

Figura 3: Pluridisciplinaridade segundo Japiassu



Fonte: Japiassu (1976, p. 73).

Há uma justaposição de várias disciplinas de um mesmo nível hierárquico, mas com objetivos diferentes, que se agrupam em torno de uma mesma temática, estabelecendo algum nível de relação e cooperação entre elas.

Para Fazenda (1992), na pluridisciplinaridade a justaposição ocorre entre disciplinas que possuem uma proximidade em relação aos seus domínios de conhecimento. No entanto,

cada uma conserva aquilo que é específico de cada área, seus objetivos, suas concepções, objetos de estudo e métodos, não havendo, assim, uma síntese entre as disciplinas ou seu conhecimento produzido. Nesse nível de cooperação, evidencia-se uma troca entre as disciplinas, mesmo que não ocorra de modo coordenado, organizado, intencional.

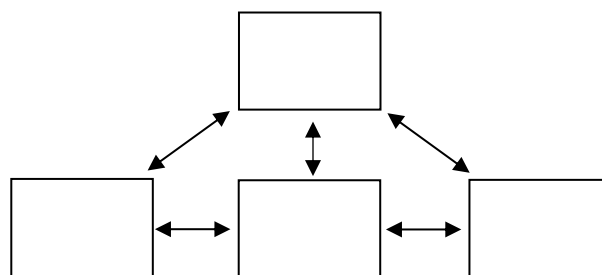
3.1.5 Interdisciplinaridade

Trazemos também o conceito de interdisciplinaridade com a intenção de esclarecer o seu lugar enquanto grau de cooperação e coordenação entre as disciplinas e para destacar o que lhe é específico em relação aos outros conceitos aqui abordados. No entanto, como temática central deste capítulo, ela será ainda mais aprofundada em seguida.

Na interdisciplinaridade há diálogo e cooperação entre as disciplinas e a ação é coordenada. Sua finalidade é religar as fronteiras estabelecidas entre as disciplinas como resultante de um pensamento disjuntivo, próprio do paradigma científico moderno. Para Japiassu (1976, p, 75), “o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas [...]”.

Então, nesse grau de cooperação e coordenação, mantém-se aquilo que é específico a cada disciplina, mas as soluções para os problemas levantados são conseguidas pela articulação entre elas, com a interação de diversos conhecimentos, de modo recíproco e coordenado. Segundo Japiassu (1976), a interdisciplinaridade pode ser assim ilustrada (figura 4):

Figura 4: Interdisciplinaridade segundo Japiassu



Fonte: Japiassu (1976, p. 74).

Entendemos que, nesse nível de cooperação, não se trata da soma de diferentes especialidades em torno de um tema ou de um projeto comum, nem mesmo da síntese de saberes especializados, mas da busca de superação das fronteiras rígidas do conhecimento disciplinar, por uma atitude mais dialógica, relacional, de interconexão e intencional. Sobre esse grau de cooperação interdisciplinar, Japiassu (1976, p. 75) afirma que:

Este pode ser caracterizado como o nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a *interações propriamente ditas*, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. (JAPIASSU, 1976, p. 75)

Os níveis de cooperação e coordenação produzidos na interdisciplinaridade vão além de mera justaposição de conhecimentos, sem qualquer interação entre as diferentes áreas ou disciplinas. Na interdisciplinaridade, ocorrem interações reais, no compartilhamento de conceitos e metodologias, em um trabalho que envolve reciprocidade, comunicação, inter-relações, parcerias entre pessoas e áreas distintas de conhecimento, de modo que, no processo e no final, resulte em avanços para as disciplinas envolvidas.

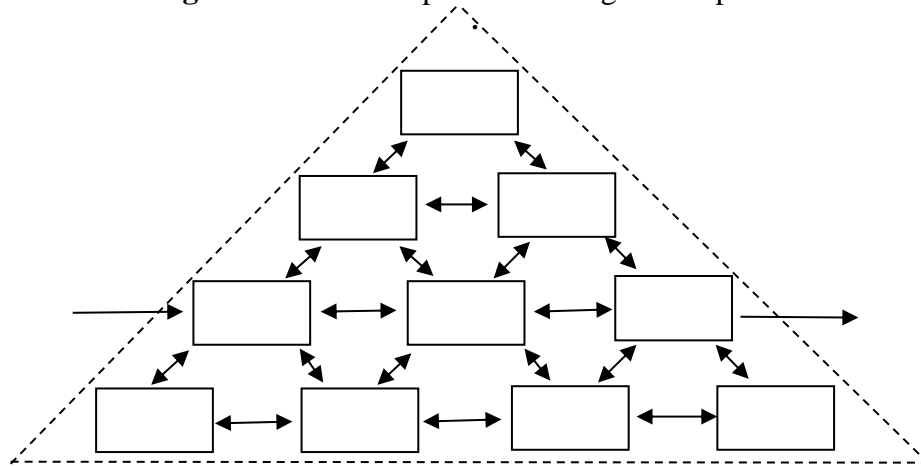
3.1.6 Transdisciplinaridade

Para alguns autores, a transdisciplinaridade é uma etapa superior à interdisciplinaridade, pois avança em relação à concepção disciplinar. Nesse sentido, Japiassu (1976, p. 75) apresenta um conceito de transdisciplinar proposto por Piaget, como uma etapa alcançada na hierarquia ou na progressão delineada pelo multi-, pluri- e interdisciplinar.

Enfim, à etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar que se suceda uma etapa superior, que não se contentaria em atingir interações ou reciprocidade em pesquisas especializadas, mas que situaria essas ligações no interior de um sistema total sem fronteiras estabelecidas entre as disciplinas (PIAGET, *op. cit.* p. 144, *apud* JAPIASSU, 1976, p. 75).

Na transdisciplinaridade, não há a necessidade de separação do conhecimento em disciplinas, pois ela vai além de práticas recíprocas, de interligações entre disciplinas, buscando uma interação global das várias ciências e saberes diversos. Assim, afirma Japiassu (2016, p. 3): “o Transdisciplinar diz respeito ao que está entre as disciplinas, através delas e além de cada uma”. Não há fronteiras epistemológicas que inviabilizem as interações.

O autor deixa claro que a transdisciplinaridade se apoia não só na produção das ciências, como também naquilo que é gerado pelas artes, pela poesia, pela filosofia, pela teologia e pelo pensamento simbólico (JAPIASSU, 2016), enfim, por outras fontes de saberes. Procura a reunificação dos conhecimentos, não como sincretismo, mas no intuito de “buscar novos pontos de vista a partir dos quais podemos torná-los interativos e espaços de pensamento suscetíveis de revelar uma unidade profunda, embora respeitando as inegáveis diferenças” (JAPIASSU, 2016, p. 8). Com essa perspectiva, Japiassu (1976) assim representa a transdisciplinaridade (figura 5):

Figura 5: Transdisciplinaridade segundo Japiassu

Fonte: Japiassu (1976, p. 7).

A transdisciplinaridade é vista, conforme Japiassu (1976, p. 74), como um “sistema de níveis e objetivos múltiplos”, que exerce uma “coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas”, o que significa dizer que a transdisciplinaridade faz a “coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral”. A transdisciplinaridade seria, então, uma proposta inovadora no campo educacional, uma vez que se lança em um sistema ousado que transforma toda a estrutura disciplinar, compartimentada, em que estamos habituados a organizar nossos currículos escolares, fragmentados, avançando em uma concepção aberta para os múltiplos conhecimentos e saberes, oriundos de diferentes fontes, sejam acadêmicas, disciplinares ou para além destas. Aprofundando ainda mais esse conceito, Ubiratan D’Ambrósio (2001) acentua que:

O essencial na transdisciplinaridade reside na postura de reconhecimento de que não há espaço nem tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais corretos – ou mais certos ou mais verdadeiros – os diversos complexos de explicações e de convivência com a realidade. A transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude aberta, de respeito mútuo e mesmo de humildade com relação a mitos, religiões, sistemas de explicação e de conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência. (D’AMBRÓSIO, 2001, p. 79).

Nesse grau de cooperação e coordenação, não existem fronteiras disciplinares, hierarquias entre ciências, disciplinas e saberes. O que há são diferentes perspectivas, modos diferentes de analisar e compreender a realidade. Portanto, não há verdades absolutas e o conhecimento é construção coletiva, alicerçado no diálogo com diferentes fontes de saberes, sejam aqueles produzidos na academia ou provenientes de outras origens.

Então, tendo discutido tais conceitos – multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade – a partir de seus graus de cooperação e colaboração, retomamos a interdisciplinaridade, objeto de interesse deste nosso estudo,

destacando com Japiassu (1976) o que distingue a interdisciplinaridade desses demais termos. O autor afirma que a interdisciplinaridade pode ser identificada pela intensidade em que acontecem as trocas, as parcerias, entre especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas em um determinado projeto de pesquisa. Quanto ao que diferencia as formas de cooperação mencionadas, o autor afirma:

A distinção entre as duas primeiras formas de colaboração e a terceira está em que o caráter do multi- e do pluridisciplinar de uma pesquisa não implica outra coisa senão o apelo aos especialistas de duas ou mais disciplinas: basta que justaponham os resultados de seus trabalhos, não havendo integração conceitual, metodológica, etc. Por outro lado, podemos retomar essa distinção ao fixarmos as exigências do conhecimento interdisciplinar para além do simples *monólogo* de especialistas ou do “diálogo paralelo” entre dois dentre eles, pertencendo a disciplinas vizinhas. Ora, o espaço do interdisciplinar, quer dizer, seu verdadeiro horizonte epistemológico, não pode ser outro senão o campo unitário do conhecimento. [...]. O fundamento do espaço interdisciplinar deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares (JAPIASSU, 1976, p. 74).

Não há dúvidas de que, assim como a interdisciplinaridade, a multi-, a pluri- e a transdisciplinaridade emergem da necessidade de interação ou pelo menos de cooperação entre diferentes áreas e/ou disciplinas para dar conta das exigências da construção do conhecimento, em uma busca de superação da sua fragmentação. No entanto, a diferença entre esses termos se dá justamente no grau em que ocorre essa interação ou cooperação.

Enquanto na multidisciplinaridade há um agrupamento de disciplinas em torno de um determinado objeto, sem desenvolver um trabalho em equipe e coordenado. Isto é, um mesmo assunto pode até ser trabalhado por várias disciplinas sem que mobilizem entre si conhecimentos e métodos de modo articulado, não estabelecendo um nível de diálogo entre elas. Portanto, cada disciplina continua conservando seus limites epistemológicos, como fronteiras intransponíveis, dividindo o trabalho entre si, de modo que cada uma ensina um diferente aspecto do mesmo tema. O nível de comunicação pode ser caracterizado como monólogo de especialistas, conforme Japiassu (1976), o que lembra o ensino mecânico, reduzido ao estudo das partes, independentes do todo. Se especializa muito e perde o sentido da totalidade; é a lógica do sistema taylorista. Aqui não ocorre interação, mas justaposição.

Já na pluridisciplinaridade, embora também haja a justaposição de disciplinas para estudar um objeto, podemos perceber uma tentativa de desenvolver uma relação de complementaridade entre os conhecimentos produzidos pelas diversas disciplinas que possuem alguma afinidade. Nessa concepção, cada disciplina contribui para o estudo de determinado tema, com conhecimentos da sua área, porém desconsidera uma possível integração entre elas. Há o que Japiassu (1976) chama de diálogo paralelo. Ainda aqui há fronteiras entre as diferentes

áreas e disciplinas, mas avança em relação à multi- uma vez que estabelece algum nível de relação, compartilhando seus resultados em uma perspectiva complementar.

Além disso, temos a interdisciplinaridade que vai além da multi- e da pluri- nessa tentativa de superação da fragmentação do conhecimento. Valorizando as disciplinas e as relações possíveis entre elas, busca no diálogo e naquilo que podem compartilhar, não apenas a complementação de conhecimentos, mas a origem de novos conceitos.

E em relação à transdisciplinaridade, esta é ainda mais radical do que a interdisciplinaridade. Ela defende a superação das fronteiras do conhecimento disciplinar, não para criar uma superdisciplina que englobaria todas as outras em um único domínio do conhecimento, mas para promover uma interação entre as disciplinas, em uma relação dialógica na qual possam contribuir de forma simultânea, porém preservando suas singularidades. Um processo de cooperação entre disciplinas, substituindo a hierarquização, o domínio de uma disciplina sobre outras, tendo em vista a construção do conhecimento, ampliando assim a esfera do saber.

Portanto, a transdisciplinaridade, assim como a interdisciplinaridade, tem como princípio o diálogo, a intercomunicação entre as disciplinas. No entanto, a trans- amplia essa interação incluindo outras fontes de saber para além dos científicos. Compreende também que, para conhecer, é preciso considerar a totalidade, pois o todo está nas partes, assim como as partes estão no todo; nega toda e qualquer fragmentação do conhecimento e defende a religação dos saberes contextualizados. Na transdisciplinaridade, cada disciplina ou área de conhecimento deve ter preservadas suas especificidades, porém, entre elas, deve haver reciprocidade, compartilhamentos permanentes, resultando em novos conhecimentos.

Seguindo nessa tentativa de construir um conceito de interdisciplinaridade, observamos que não há uma única definição. Dependendo de sua origem, da cultura onde emerge esse conceito, como também de seus usos, finalidades e objetos de estudo, podemos encontrar enfoques diferenciados.

Lenoir e Hasni (2004) apresentam três conceitos de interdisciplinaridade no campo da educação. O primeiro, qualificado como “lógico racional”, presente na Europa, notadamente na França, está fundado na racionalidade científica e enfoca a busca de significado. O segundo é um conceito norte-americano, presente de modo particular nos Estados Unidos, que enfoca aspectos metodológicos, ocupando-se do “saber fazer”; trata-se da “lógica instrumental” que se destaca pela busca da funcionalidade. E o terceiro conceito, encontrado em particular no Brasil, se afilia à fenomenologia, defende as dimensões humanas e afetivas e revela uma “lógica subjetiva” pela busca de si.

Apesar das particularidades de tais conceitos, os autores compreendem que entre eles existe uma complementaridade que até os tornam indispensáveis uns aos outros e utilizam uma metáfora para caracterizar essas três lógicas: “a razão que analisa e reflete, a mão que age e que realiza, e o coração que expressa o carinho e os sentimentos” (LENOIR; HASNI, 2004, p. 168, tradução nossa)⁸. A interdisciplinaridade, nessa perspectiva, envolve a razão, que nos possibilita analisar e refletir sobre a realidade ou fenômeno em estudo; a mão, que nos impulsiona à ação, articulando com a razão, teoria e prática se integram; e o coração, que contempla a dimensão da subjetividade, das emoções que, dialogando com a teoria e a prática, as envolve na dimensão humana.

Em seus estudos Lenoir e Hasni (2004) destacam que, dessas três concepções de interdisciplinaridade – que se caracterizam pela lógica racional, lógica instrumental e lógica subjetiva –, duas delas parecem sobressair-se enquanto concepções continentais: “a primeira, muito marcada em nível social, epistemológico e ideológico, é mais europeia; a segunda, de ordem pragmática, é mais anglo-saxônica” (LENOIR; HASNI, 2004, p.171, tradução nossa)⁹. A concepção europeia com forte teor acadêmico, que os autores chamam de “interdisciplinaridade acadêmica”, busca estabelecer uma síntese conceitual, em uma perspectiva reflexiva e crítica; e a concepção de origem anglo-saxônica, que eles nomeiam como “interdisciplinaridade de projeto”, busca respostas úteis para perguntas contextualizadas às necessidades da sociedade.

Isso não significa que os autores desconsiderem a perspectiva latino-americana, enfatizada no Brasil. A “interdisciplinaridade introspectiva” que, segundo Lenoir e Hasni (2004), tenta dar respostas operacionais a perguntas pessoais feitas pelo sujeito, buscando a realização pessoal. Nesse sentido, os autores concluem que não é suficiente compreender interdisciplinaridade apenas do ponto de vista ontológico, filosófico, epistemológico e conceitual, em torno de objetos do saber; também não basta concebê-la enquanto modalidade de acesso aos saberes, com ênfase no sujeito, em uma perspectiva utilitária, instrumental; mas faz-se necessário incluir a dimensão humana nas relações que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, na interdisciplinaridade cabe o saber (razão), o fazer (mão) e

⁸ Do original em espanhol: “la razón que analiza y que reflexiona, la mano que atúa y que realiza, y el corazón que expresa el cariño y los sentimientos” (LENOIR; HASNI, 2004, p. 168).

⁹ Do original em espanhol: “la primera, muy marcada a nivel social, epistemológica e ideológica, es más europea; la segunda, de orden pragmático, es más bien anglosajona” (LENOIR; HASNI, 2004, p.171).

o ser (coração) interconectados, como condição para atualizarmos um novo modo de fazer educação, voltado para uma formação integradora e comprometido com a construção de um mundo melhor, como diria Fazenda (2013). Para Japiassu (2016):

O interdisciplinar possui um sentido bastante preciso: exprime tanto uma constatação (a fragmentação das disciplinas) e uma recusa (abandonar certa tradição ou mentalidade) quanto um remédio (formulação desejada de um mito unificador) para esse esfacelamento. (JAPIASSU, 2016, p. 4).

Na concepção de interdisciplinaridade caberia, então, a denúncia da resistência acadêmica na produção de um saber fragmentado, fracionado no conhecimento disciplinar, e o anúncio da superação dessa perspectiva para uma outra, que unifique pela produção coletiva e crítica de um saber não fragmentado e que reconheça a abertura, o inacabado e incompleto que há no conhecimento produzido em cada disciplina.

Fazenda (2013) nos remete a uma perspectiva em que nos impele a dialogar com os pares na busca de alternativas para vencer as lacunas que vamos gerando entre nós. Também nos instiga a buscar o “saber conhecer”, em um processo que nos leva a “passar de um saber mesquinho a um saber compartilhado”, compreendendo que cabe à interdisciplinaridade partilhar conhecimentos, saberes e não os replicar, rompendo com a “cegueira dos especialistas” e avançando rumo à “compreensão das situações complexas”, que não podem ser explicadas por meio de um pensamento fragmentado, disjuntivo (FAZENDA, 2013, p. 18).

A interdisciplinaridade se apresenta, desse modo, aberta a inúmeras possibilidades, de pensar, repensar, comunicar, construir, reconstruir, coletivamente, no sentido de promover uma educação em que se destaca o “caráter humano”, relacional, dialógico, como evidencia Fazenda (2013). Então, só faz sentido falarmos em interdisciplinaridade se houver a interação entre, pelo menos, duas disciplinas; diríamos que a interdisciplinaridade acontece como ação humana refletida, que se passa entre disciplinas ou, no dizer de Fazenda (2013), como atitude intencional de parceria e interação frente ao conhecimento.

Mais do que um conceito teórico, afirma Japiassu (1976, p. 82), a interdisciplinaridade impõe-se, enquanto prática individual, como “uma atitude de espírito, feita de curiosidade, de abertura, de sentido de descoberta, de desejo de enriquecer-se com novos enfoques, de gosto pelas combinações de perspectivas e de convicção levando ao desejo de superar os caminhos já batidos”. Nesse sentido, a interdisciplinaridade não é aprendida, mas exercida. E, como prática coletiva, a interdisciplinaridade é apontada pelo autor, no âmbito da pesquisa, onde há confrontos de ideias entre disciplinas ou áreas. Nesse contexto, “é preciso que estejam todos abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou

devem receber dos outros” (JAPIASSU, 1976, p. 82), em uma perspectiva de colaboração mútua.

Assim, dialogando com esses diferentes autores, optamos por nos guiar neste trabalho pelas concepções construídas por Hilton Japiassu e Ivani Fazenda. Desse modo, embora saibamos que não é tarefa simples e deixando claro que não pretendemos esgotar sua definição, queremos reiterar o que compreendemos acerca da interdisciplinaridade no campo da educação, sob o prisma do paradigma emergente, que nos instiga a questionar a fragmentação do conhecimento disciplinar.

Interdisciplinaridade é compreendida, então, como alternativa ao modo de pensar, de ser e de agir propiciado pela lógica do paradigma científico moderno que é fragmentador, disjuntivo e linear. É atitude de diálogo e interação entre disciplinas e áreas diferentes do conhecimento, com o intuito de estabelecer cooperação, de modo intencional e articulado em uma proposta pedagógica que reconhece as especificidades das disciplinas, mas que promove a abertura ao diálogo, à interação e às interrelações entre os diferentes campos de conhecimento, incluindo também a realidade; não se limita a um olhar isolado, mas procura conhecer de modo global, ampliando o conhecimento para além das fronteiras de cada campo, sem hierarquizar áreas e/ou disciplinas. Entendemos, com isso, que na interdisciplinaridade, vista também como processo, é possível compartilhar conceitos e metodologias e, desses encontros e parceiras articuladas, provocar a construção conjunta de novos conhecimentos sobre a realidade e a produção de novos conceitos. Enfim, a interdisciplinaridade é atitude intencional que procura religar as fronteiras disciplinares, buscando unidade na diversidade.

3.2 Trajetória histórica da Interdisciplinaridade

Neste breve percurso histórico que nos propomos empreender para melhor nos situarmos quanto à origem da interdisciplinaridade, iniciamos lembrando que o entendimento de um saber unitário se faz evidente na própria história do pensamento, como afirma Japiassu (1976):

*O mito para o homem pré-histórico, a ideia de *cosmos* no mundo grego e a aceitação de um Deus criador e protetor do *cosmos* na Idade Média sempre sustentaram a unidade do saber e garantiram a integridade do horizonte epistemológico (JAPIASSU, 1976, p. 45, grifos do autor).*

Portanto, a ideia de unidade do saber esteve presente desde os primórdios da existência humana nas tentativas de conhecer e explicar a realidade, os fenômenos e os acontecimentos da vida cotidiana. Com a superação da consciência mítica pela consciência racional, temos um

saber que exige discurso organizado, com argumentações sistemáticas. O saber racional determina “a objetivação do real e separa o cognoscente do conhecido” (JAPIASSU, 1976, p. 45). No entanto, assim como o saber antigo, o saber medieval também se inscreve “no horizonte epistemológico do cosmos” (JAPIASSU, 1976, p. 45), permanecendo, assim, o mesmo olhar unitário do real.

Na Idade Média, as ciências estavam ligadas à filosofia e o sábio era, simultaneamente, um pensador, um filósofo e um teólogo. A prática do saber ocorria no contexto da totalidade, uma vez que conhecer o particular só tinha razão de ser se estivesse em relação ao todo.

Esse anseio de unidade do conhecimento foi se dissipando com a Idade Moderna, com os eventos ocorridos nessa época (como a Renascença e a Reforma Protestante) e, também, com as grandes descobertas. Um novo paradigma surgiu e o saber não mais é adquirido pela tradição que compartilha o já sabido, mas se caracteriza pela busca de conhecer o que não se sabe. Nesse contexto, o importante é criar um saber novo, que pode ser produzido não só nas universidades, mas fora delas, em um trabalho coletivo e complementar.

Surge, então, a primeira exigência interdisciplinar, como resposta à fragmentação inevitável do conhecimento. No entanto, as tentativas de gerar ordem e conexão entre os conhecimentos, com vistas a uma unidade, não foram bem-sucedidas. Desse modo, vemos com Japiassu (1976) que a concepção do conhecimento interdisciplinar na História, não é algo recente, mas ao contrário:

[...] longe de ser uma descoberta de nosso tempo, o tema do conhecimento interdisciplinar remonta ao momento da desintegração moderna do conhecimento. Às tentativas das academias e das sociedades de sábios do século XVII, veio associar-se o movimento enciclopedista do século XVIII, cuja intenção foi a de congregar num único corpo os elementos dispersos do domínio da ciência (JAPIASSU, 1976, p. 48).

Essa aspiração por unidade vai se distanciando cada vez mais com o surgimento das especializações, no século XIX. Há, agora, a divisão do trabalho, inclusive no campo da ciência. A investigação minuciosa de determinado domínio do conhecimento parece só ser viável se houver uma limitação do campo a ser estudado. É a fragmentação do conhecimento, materializada na divisão das ciências. No entanto, para atenuar esse processo de fragmentação pelas especializações, Japiassu (1976) afirma que foi possível perceber um crescente desejo de romper com as fronteiras disciplinares e avançar rumo à unidade. Segundo o autor:

[...] faz-se progressivamente sentir uma aspiração pela unidade. Não mais, como pensava Comte, pela instituição de um corpo de especialistas das generalidades científicas, mas por uma unificação interior de cada uma das grandes disciplinas cujas fronteiras se tornam cada vez mais flexíveis e cujos métodos fazem sempre mais apelo

aos enfoques interdisciplinares, pelo menos, multidisciplinares (JAPIASSU, 1976, p. 49).

Trata-se de vencer a rigidez das fronteiras disciplinares, da compartimentação dos saberes e procurar abrir-se no sentido de formar conexões recíprocas, entre os problemas levantados pelas disciplinas e/ou ciências. Assim vai sendo gestada a semente da interdisciplinaridade. Citando Gusdorf (1999), Moraes (2008b) afirma que:

A interdisciplinaridade não surgiu de um modo isolado, mas ligada a um movimento de renovação paradigmática e social muito mais amplo e profundo relacionado à compreensão do funcionamento da realidade social, além dos aspectos de mudança epistemológica que estavam sendo requeridos na época. Surgiu como manifestação de um estado de carência em relação à ciência, gerado pelo crescimento epistemológico. (GUSDORF, 1999 *apud* MORAES, 2008b, p. 114).

A interdisciplinaridade traz em si o germe da conexão, da dinamicidade, da renovação. É da sua natureza sair do isolamento, da inércia, para alargar-se na dimensão interrelacional. Nasce conectada a um movimento que questiona o paradigma dominante na época e que se coloca inserida na realidade, em uma dimensão social.

No campo das Ciências Humanas, a interdisciplinaridade emerge a partir da década de 1960, quando George Gusdorf, aderindo a um novo movimento paradigmático, questionava a fragmentação do conhecimento, buscando sua superação e, conseqüentemente, a sua unicidade. Esse movimento interdisciplinar tem sua ênfase na França e Itália. Envolveu movimentos estudantis que exigiam um novo estatuto de universidade e de escola e, também, de professores universitários que reivindicavam uma educação mais integrativa, em oposição à extrema especialização, a uma visão unilateral e compartimentada do conhecimento. Georges Gusdorf se destaca como um dos precursores do movimento interdisciplinar, que tem como categorias, a reflexão e a totalidade.

Foi, então, em 1961, quando Gusdorf elaborou um projeto para a UNESCO em que “buscava a unicidade do conhecimento e a superação de sua natureza fragmentada e reducionista, mas também se apoiava num movimento de renovação paradigmática importante” (MORAES, 2008b, p. 113), que a interdisciplinaridade chega às Ciências Humanas. O projeto proposto por Gusdorf tinha como ideia principal reunir cientistas para atuarem em projeto interdisciplinar nas Ciências Humanas, conforme Fazenda (2003, p. 19): “A intenção desse projeto seria orientar as ciências humanas para a *convergência*, trabalhar pela unidade humana. Dizia ele que apesar de essa unidade ser um ‘estado de espírito’, poderia ser presenciada nos momentos de pesquisa”. A intenção era diminuir a distância teórica nas Ciências Humanas.

Quanto ao movimento citado por Moraes, considerado renovador, tinha em sua pauta, entre outras reivindicações, a exigência de “uma renovação de natureza social, política e cultural”, como também “um novo estatuto para a universidade visando à superação do modelo acadêmico na época considerado alienado em relação às questões do cotidiano” (Janstch; & Bianchetti, 1995 *apud* MORAES, 2008b, p. 113).

Ainda na década de 1960, Fazenda (2003) destaca que, simultaneamente aos estudos da UNESCO, aconteceu um colóquio em Louvain, em 1967, no campo da teologia. Esse evento apontou dificuldades e caminhos para a interdisciplinaridade, tendo por base o problema levantado: “a necessidade de pesquisar as relações Igreja/mundo” (FAZENDA, 2003, p. 21). Da experiência de diálogo ecumênico, buscou-se identificar os obstáculos provenientes do ato de dialogar, da dificuldade em dizer e se fazer compreender pelos outros, ressalta Fazenda (2003). Com isso, uma questão emerge: “se o caminho para a interdisciplinaridade não estaria determinado pelas ligações afetivas entre os colaboradores” (FAZENDA, 2003, p. 21). Ainda como contribuição desse evento, a autora destaca as discussões sobre o papel do tempo, espaço, valor e campo da ciência, que se tornaram “*cerne* da polêmica sobre interdisciplinaridade” (FAZENDA, 2003, p. 21, grifo da autora). Além disso, a explicitação do objeto da teologia provocou o estudo da dicotomia ser e existir. Com isso, é apontada uma outra hipótese a ser investigada: “um dos caminhos indicados para o estudo da dicotomia *ser/existir* seria a discussão interdisciplinar sujeito/mundo” (FAZENDA, 2003, p. 21, grifos da autora).

Destacamos também outro evento como uma das mais fortes referências que se tem sobre o processo de construção do conceito de interdisciplinaridade, que foi o Seminário sobre pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade nas universidades, ocorrido na França, em 1970, e que ficou conhecido como Congresso de Nice. De acordo com Japiassu (1976), esse evento tinha como finalidade explicitar os conceitos de pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade a partir de uma reflexão epistemológica.

A interdisciplinaridade, então, segundo Japiassu (1976, p. 57), resulta da crítica da universidade a um saber fragmentado e da exploração das fronteiras das disciplinas e de suas zonas intermediárias, mas também procede do desejo de readequação do conhecimento produzido pela universidade às necessidades econômicas. E o autor acrescenta:

Portanto, de um lado, a interdisciplinaridade aparece como o instrumento e a expressão de uma crítica interna do saber, como um meio de superar o isolacionismo das disciplinas, como uma maneira de abandonar a pseudo-ideologia da independência de cada disciplina relativamente aos outros domínios da atividade humana e aos diversos setores do próprio saber; do outro, como uma modalidade inovadora de adequar as atividades de ensino e de pesquisa às necessidades sócio-

profissionais, bem como de superar o fosso que ainda separa a universidade da sociedade. (JAPIASSU, 1976, p. 57)

Cabe destacar que a interdisciplinaridade nasce da crítica ao saber fragmentado em disciplinas independentes entre si e em relação a outras fontes de conhecimento e saber. Mas também apresenta-se como um novo modo de organização do ensino e da pesquisa para atender às demandas do campo socioeconômico, superando as distâncias entre a academia e a sociedade.

Já em 1971, a OCDE constitui um comitê de especialistas para elaborarem um documento que considerasse os “principais problemas do *ensino* e da *pesquisa nas universidades*” (FAZENDA, 2003, p. 21, grifos da autora). Isso levou a uma nova concepção de universidade,

[...] na qual as barreiras entre as disciplinas poderiam ser minimizadas; nela seriam estimuladas as atividades de pesquisa coletiva e inovação no ensino. [...] deveria se exigir uma atitude interdisciplinar que se caracterizaria pelo respeito ao ensino organizado por disciplinas e por uma revisão das relações existentes entre as disciplinas e entre os problemas da sociedade (FAZENDA, 2003, p. 21).

Nesse sentido, a universidade deveria ser *locus* fértil da interdisciplinaridade, onde se fomentaria a atitude interdisciplinar que direcionaria as atividades acadêmicas, respeitando o ensino disciplinar, mas revendo as relações estabelecidas entre os conhecimentos produzidos nas disciplinas e as demandas da sociedade.

Na década de 1980, a história da ciência teve sua trajetória marcada pelo empenho em buscar “epistemologias que explicitassem o teórico, o abstrato, a partir do prático, do real” (FAZENDA, 2003, p. 27). Uma das contribuições mais significativas nesse sentido foi a obra *Interdisciplinaridade e Ciências Humanas*, de 1983, que reúne produções de um grupo de importantes pesquisadores, como Georges Gusdorf, Léo Apostel, Tom Burton Bottomore, Edgar Morin, Massimo Piattelli-Palmarini e Stanislav Nikolaevitch Smirnov, entre outros. De acordo com Fazenda (2003), trata-se de um documento que discute as convergências, pontos de encontro e cooperação entre as disciplinas que formam as Ciências Humanas e suas influências recíprocas. Também revela as interrelações entre as Ciências Naturais e Humanas. As contribuições mais significativas para a interdisciplinaridade, produzidas por esse grupo, são assim resumidas por Fazenda (2003):

- a atitude interdisciplinar não seria apenas resultado de uma simples *síntese*, mas de sínteses imaginativas e audazes.
- interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação.
- a interdisciplinaridade nos conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar.

- entre as disciplinas e a interdisciplinaridade existe uma diferença de categoria.
- interdisciplinaridade é a arte do tecido que nunca deixa ocorrer o divórcio entre seus elementos, entretanto, de um tecido bem trançado e flexível.
- a interdisciplinaridade se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas. (FAZENDA, 2003, p. 28).

Temos o entendimento da interdisciplinaridade como atitude, categoria de ação que promove o conhecimento pela pesquisa, ao provocar a dúvida, o questionamento, uma postura de abertura em oposição à passividade. Respeita as disciplinas, mas reconhece a necessária diferença entre o que é do campo do disciplinar e do interdisciplinar, destacando que, neste, pressupõe a tecitura flexível que estabelece conexões entre as diferentes disciplinas, mantendo abertura para que se estabeleçam as interrelações.

Todas essas produções e estudos, de algum modo, contribuíram para o que foi se constituindo no Brasil como interdisciplinaridade. Mas como se deu a inserção da interdisciplinaridade nos debates acadêmicos no Brasil? Sabemos que as primeiras discussões sobre o tema chegaram aqui no final da década de 1960, como veremos um pouco a seguir.

3.2.1 A construção da interdisciplinaridade no Brasil

Como repercussão do que estava sendo discutido em outros países, chega ao Brasil a interdisciplinaridade em fins da década de 1960 e, de acordo com Fazenda (2003, p. 23), vem “com sérias distorções, próprias daqueles que se aventuram ao novo sem reflexão”. A autora destaca dois aspectos que podem ser percebidos nesse princípio da interdisciplinaridade em contexto brasileiro. O primeiro se refere ao “modismo” no uso indiscriminado da palavra no meio da educação, desconsiderando os princípios e, mesmo, as dificuldades próprias à sua execução. Sem amadurecimento teórico, via-se aparecer o termo nas reformas educacionais ocorridas no período de 1968 a 1971, nos diferentes níveis de ensino. O segundo aspecto mencionado por Fazenda trata-se do “avanço que a reflexão sobre interdisciplinaridade passou a ter a partir dos estudos desenvolvidos na década de 1970 por brasileiros” (FAZENDA, 2003, p. 24). Aqui destacamos a importante contribuição de Hilton Japiassu (1976) com a publicação de *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, considerada por Fazenda a primeira produção significativa sobre o tema. Também é justo destacar a contribuição relevante de Ivani C. Arantes Fazenda sobre a temática. Ela começa com a sua pesquisa de mestrado (que concluiu em 1978), sistematizada em sua dissertação. Muitas outras obras desses dois autores, além de outros, ajudaram a avançar nesse campo de estudo, a interdisciplinaridade.

Fazenda (2003) nessa trajetória do movimento interdisciplinar no decorrer da História, com finalidade didática, apresenta três décadas no processo de construção teórica da interdisciplinaridade e as desenvolve em três tentativas de organização teórica nesse movimento. Trata-se das décadas de 1970, 1980 e 1990, respectivamente.

Na primeira vertente encontramos a década de 1970 como o período em que se destaca “uma construção epistemológica da interdisciplinaridade” (FAZENDA, 2003, p. 17); na década de 1980, evidencia-se a “explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção” (FAZENDA, 2003, p. 17); e a década de 1990, em que se procurou “construir uma nova epistemologia, a própria da interdisciplinaridade” (FAZENDA, 2003, p. 17).

A segunda tentativa a que a autora se refere, parte do ponto de vista das influências disciplinares. Fazenda (2003) acentua que os anos de 1970 se destacaram pela tentativa de explicitação filosófica, enquanto a década de 1980 foi marcada pela procura de uma diretriz sociológica e os anos de 1990 acentuaram a busca de um projeto antropológico. É esse o perfil do movimento sob essa perspectiva disciplinar.

Na terceira tentativa de organização teórica do movimento da interdisciplinaridade, Fazenda (2003, p. 18) assinala que 1970 foi o período em que se buscou definir interdisciplinaridade; 1980, foi a década em que os estudiosos se empenharam em definir um método para a interdisciplinaridade; e no decurso dos anos 1990, os pesquisadores da área voltam-se para a elaboração de uma teoria da interdisciplinaridade, sistematizando, assim, seus conceitos. Portanto, nesse processo de construção da interdisciplinaridade no Brasil, essas três décadas são apontadas por Fazenda (2003) como aquelas que foram estruturando essa área de conhecimento.

3.2.1.1 Interdisciplinaridade na década de 1970

Essa foi a década em que Fazenda, pioneira da interdisciplinaridade no Brasil, começou a pesquisar sobre o tema. Ela considera este o período em que ocorreu a estruturação conceitual básica. A preocupação consistia em clarear a terminologia; fase que a autora chamou de “*explicitação terminológica*” (FAZENDA, 2003, p. 18, grifo da autora). Nesse momento, tornava-se importante a produção de um conceito para melhor conhecer o termo, porém, antes ainda, era necessário traduzi-lo e chegar a um consenso acerca do seu uso, uma vez que, no Brasil, se escrevia a palavra de duas formas: interdisciplinaridade, como tradução do francês ou do inglês, e interdisciplinarietà, traduzindo-a do espanhol. Não foi simples chegar a um consenso quanto à escrita, tampouco sobre o sentido e a repercussão do termo.

O emergir dessa palavra, interdisciplinaridade, já anunciava a fragilidade do paradigma em vigência e a urgência de um novo paradigma científico que superasse a fragmentação do conhecimento. Consequentemente, também evidenciava a necessidade da construção de um “novo projeto de educação, de escola e de vida” (FAZENDA, 2003, p. 18) que rompesse com uma “educação por migalhas”.

Então foi se constituindo uma posição que se colocava contrária à hierarquização entre as ciências, como também entre as disciplinas, e fazia objeção à indiferença da academia às questões da vida cotidiana, à demasiada especialização nos currículos e ao conhecimento que promove uma visão unidimensional do aluno, portanto reducionista, limitada, que Japiassu (1976) chama de “patologia do saber”. Conhecimento que se distancia da totalidade.

Considerada como primeira produção relevante sobre interdisciplinaridade no Brasil, a obra de Japiassu, *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, publicada em 1976, teve como objetivo, segundo o autor:

[...] fornecer, a seus eventuais leitores, certos *elementos e instrumentos conceituais* básicos para uma tomada de consciência sobre o *lugar real da posição* e do *tratamento* dos principais problemas epistemológicos colocados pelas ciências humanas, do ponto de vista de suas *relações interdisciplinares* (JAPIASSU, 1976, p. 29, grifos do autor).

Organizado em duas partes, o livro aborda na primeira parte, importantes questões do “domínio do interdisciplinar”, como conceitos, obstáculos, exigências do interdisciplinar, fazendo, de certo modo, uma síntese das principais questões que a envolvem, revistando as concepções de diversos autores, como Jean Piaget, G. Michaud, E. Jantsch, entre outros, destacando as suas diferenças conceituais. Na segunda parte, o autor traz elementos essenciais para a construção de uma metodologia interdisciplinar. A proposta de Japiassu, segundo Fazenda (2003, p. 25), “cuida mais de analisar as condições de um projeto interdisciplinar para as ciências humanas, em que fosse possível estudar-se as relações e inter-relações entre as ciências de uma forma semelhante à colocada anteriormente por Gusdorf”.

Outro trabalho importante, produzido na década de 1970, no Brasil, tem autoria de Ivani Fazenda; foi sua pesquisa de mestrado que se inspirou nos estudos de Japiassu e de outros pesquisadores europeus. Nessa época, a pesquisadora focou mais na questão da conceituação. Seu objetivo se concentrava em analisar as “proposições de interdisciplinaridade à época das reformas de ensino no Brasil” (FAZENDA, 2003, p. 26). Como resultado dessas análises, a autora afirma que era um caos conceitual generalizado. Havia um descompasso no modo como eram tratadas as questões mais essenciais da interdisciplinaridade, o que provocou desinteresse

em relação à temática por parte dos educadores, bem como colaborou com o empobrecimento do conhecimento difundido nas escolas. Sobre isso, afirma Fazenda (2003):

O barateamento das questões do conhecimento no projeto educacional brasileiro da década de 1970 conduziu a um esfacelamento da escola e das disciplinas. À pobreza teórica e conceitual agregaram-se outras tantas que somadas condenaram a educação a 20 anos de estagnação. (FAZENDA, 2003, p. 26).

Na educação escolar brasileira, predominava o ensino como reprodução de um conhecimento fragmentado, valorização da memorização de conteúdos transmitidos em disciplinas isoladas, dispostas em um currículo verticalizado, organizado em uma hierarquia que categorizava as disciplinas. Enquanto isso, na contramão desse modelo de produção de conhecimento, as discussões teóricas dessa fase inicial da interdisciplinaridade caminhavam em torno do papel humanista do conhecimento e da ciência, tendo como categoria de reflexão a totalidade.

3.2.1.2 Interdisciplinaridade na década de 1980

Um marco nos estudos da interdisciplinaridade na década de 1980, deu-se pela necessidade de esclarecimento dos equívocos que se apresentaram com as dicotomias reveladas nos estudos dos anos de 1970.

Fazenda (2003) destaca que a palavra interdisciplinaridade foi utilizada inicialmente, no Brasil, como modismo no contexto da educação. E, entre os problemas gerados por esse modismo interdisciplinar, está a questão ideológica que Fazenda elegeu como objeto de estudo, em especial na década de 1980. Sua pesquisa, sob esse enfoque, se inseriu nas reformas educacionais ocorridas no Brasil, desde a década de 1960 até o início dos anos 1990.

Investigando a ação do Estado brasileiro nas reformas educacionais da década de 1960, a autora pôde verificar “como a questão da interdisciplinaridade foi sendo introduzida nas diferentes esferas do poder constituído.” (FAZENDA, 2003, p. 29). As constatações e contradições que a autora foi encontrando com a análise do quadro político da época estão registradas na obra *Educação no Brasil anos 60 – o pacto do silêncio*, publicada em 1985.

Ainda em suas pesquisas, analisando documentos emitidos pelos poderes Executivo e Legislativo, Fazenda compreende o contexto de conveniência, no qual foi pensada a educação interdisciplinar no Brasil, bem como as consequências desse período ditatorial em que o Brasil se encontrava mergulhado e revela:

Analisei como foram gradativamente caladas as vozes dos educadores, dos alunos, e o processo de entorpecimento pelo qual passaram as consciências esclarecidas,

analisar também a mudez da imprensa e o conluio desonesto na articulação das propostas educacionais (FAZENDA, 2003, p. 30).

A interdisciplinaridade teria sido utilizada para distorcer o projeto de educação para a cidadania, usurpar os direitos do aluno que também é cidadão, invalidar os ideais da educação e, tendo a integração como justificativa, calaram as universidades, as bibliotecas, as pesquisas, a educação. “Foi *tempo de silêncio*,” que começou no final dos anos de 1950 e permaneceu até a década de 1970, segundo Fazenda (2003, p. 30, grifos da autora). A autora constata que “a interdisciplinaridade encontrou na ideologia manipuladora do Estado seu promotor maior” (FAZENDA, 2003, p. 30). O que nos parece uma contradição, a interdisciplinaridade cuja essência é dialógica, a serviço do autoritarismo, é na verdade, manipulação; distorce-se a ideia de integração e a utiliza para dissimular um projeto de educação que nega a condição de sujeito, de cidadão.

O educador, que fora perdendo sua identidade, nesse processo de silenciamento, vai, nos anos de 1980, se reencontrando como profissional. E foi sobre essa luta, a resistência de educadores, revelada em atitudes diferenciadas, que Fazenda passa a pesquisar ainda na década de 1980. A autora descreve essa fase de pesquisa em dois momentos: 1987 a 1989; e 1989 a 1991.

No primeiro momento, situado de 1987 a 1989, a partir da observação do cotidiano de alguns professores, do registro daquilo que a pesquisadora considerava relevante, da investigação das opiniões de alunos e professores acerca do trabalho docente, foi possível estabelecer um perfil do professor que tinha uma atitude interdisciplinar. Os dados mostraram, entre outros aspectos, que “o professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por *conhecer e pesquisar*, [...] um grau de *comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino*, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente” (FAZENDA, 2003, p. 31, grifos da autora).

Outra característica que se destaca entre os professores identificados pela pesquisadora como “portadores de atitude interdisciplinar” é a resistência, que faz com que lutem contra a acomodação, apesar dos obstáculos encontrados no exercício profissional que os desanimam em alguns momentos. Assim, as histórias de vida desses professores carregam em si duas dicotomias: luta/resistência e solidão/desejo de encontro (FAZENDA, 2003).

O segundo momento da pesquisa de Fazenda, correspondente aos anos de 1990 e 1991, estava focado na capacitação para docentes da rede pública do estado de São Paulo. No entanto, a pretensão não era oferecer capacitação nos moldes convencionais, cujos resultados já haviam demonstrado serem insuficientes. Seu projeto consistiu em construir uma metodologia

interdisciplinar, com o objetivo de “levar o professor a perceber-se sujeito de sua própria ação, revelando aspectos de si mesmo que até a ele próprio eram desconhecidos” (FAZENDA, 2003, p.31). De uma postura passiva, o professor assume um protagonismo consciente de sua própria história.

Fazenda narra que esse processo partiu do resgate das memórias daquilo que os professores vivenciaram em sala de aula, registravam, analisavam, identificavam princípios, esclareciam obstáculos e como superá-los, problematizando as suas práticas. Tudo era acompanhado pelo exercício de observação, registro e análise, tanto das experiências em sala como na escola em si. Com esse processo, pôde-se proceder um levantamento das possibilidades que a atitude disciplinar pode provocar. Então, foi possível que a pesquisadora, junto com os professores, começasse a construir uma proposta curricular interdisciplinar para toda a rede pública de ensino.

Essas pesquisas com os professores permitiram que a autora percebesse práticas intuitivas que foram exitosas. Nelas encontravam-se “propostas emergentes de uma teorização interdisciplinar para a educação” (FAZENDA, 2003, p. 32). Mas também foi possível perceber que as práticas intuitivas se empobrecem quando não se aproximam de um campo teórico que as fundamente. Tais constatações moveram as pesquisas de Fazenda durante boa parte dos anos de 1980, enfatizando a importância do registro das práticas docentes. Como resultado, Fazenda menciona a publicação de coletâneas que contemplam as práticas de professores do 1º grau (1983), práticas de professores da pré-escola (1987), práticas de professores da Escola Normal (1987), prática de professores do Ensino Superior (1988), práticas de pesquisadores da didática (1988), práticas de pesquisadores da educação em metodologia da pesquisa educacional (1989 e 1992) e práticas em perceber-se interdisciplinar (1991).

Enfim, desses registros e análises, ocorridos na década de 1980, Fazenda destaca o enfrentamento de uma das principais dicotomias que deveria ser superada pela interdisciplinaridade: teoria/prática. Podemos dizer que as pesquisas interdisciplinares, em particular as que ocorreram na década de 1980, contribuíram para que se avançasse na compressão de que não precisa haver rupturas entre teoria e prática; estas podem, e devem, ser complementares.

3.2.1.3 Interdisciplinaridade na década de 1990

A década de 1990 se constituiu, no campo de estudos da interdisciplinaridade no Brasil, como o auge da contradição para as pesquisas de Fazenda (2003). A autora destaca,

como a maior contradição por ela enfrentada, a “proliferação indiscriminada das práticas intuitivas”. A razão poderia ser o fato de os professores terem percebido que a interdisciplinaridade se estabelecia como exigência do conhecimento e da educação na atualidade.

Na esteira de um novo paradigma científico que já se desenhava questionando a fragmentação do conhecimento, o distanciamento entre as disciplinas, as certezas e verdades absolutas, uma nova concepção de ciência se vislumbra. Essa nova compreensão de ciência direciona uma nova consciência que considera como importantes tanto a objetividade quanto a subjetividade em suas contradições. O erro, tanto quanto o acerto, faz parte do processo construtivo do conhecimento.

Sobre isso, Fazenda (2003, p. 34, grifos da autora), afirma que: “A partir da constatação de que a condição da ciência não está no *acerto*, mas no *erro*, passou-se a exercer e a viver a interdisciplinaridade das mais inusitadas formas”. Surgiu assim um crescente número de projetos educacionais que se identificavam como interdisciplinares, oriundos da intuição ou da moda, que se sustentavam em fontes provisórias.

Foi um período em que, em nome da interdisciplinaridade, rotinas foram abandonadas, condenaram-se práticas e projetos, hipóteses foram criadas e frases de efeito usadas muitas vezes sem ou com pouca fundamentação. É o que Fazenda (2003, p. 34), chama de “falta de orientação generalizada”, e que ela tem como foco para suas pesquisas nesse período, com o intuito de contribuir para esclarecer os posicionamentos. Para tanto, a autora elege como caminho o Núcleo de Estudos e Pesquisas, criado em 1987, sob sua coordenação e formado por mestrandos e doutorandos da PUC de São Paulo.

Algumas pesquisas produzidas pelo Núcleo “buscaram explicitar o caminho percorrido em práticas interdisciplinares intuitivas, tentando retirar delas os princípios teóricos fundamentais para o exercício de uma prática docente interdisciplinar” (FAZENDA, 2003, p. 34); é a teoria em diálogo com a prática, em uma complementaridade em que uma fundamenta a outra.

É importante destacar que o grupo de pesquisa a que se refere Fazenda (2003) desenvolveu pesquisas em outras temáticas, mais diversificadas, “tão variadas quanto a história de cada pesquisador que ousou pesquisá-la e analisá-la”. Porém, todas elas tinham algo em comum: uma prática vivenciada em uma perspectiva interdisciplinar. Assim, a década de 1990 destaca a interdisciplinaridade, enquanto projeto antropológico de educação, explicitado em suas principais contradições.

3.2.1.4 Interdisciplinaridade: perspectivas para o século 21

É fato que chegamos ao limiar de um novo século, e novo milênio, ainda nos confrontando com alguns obstáculos do período passado. Fazenda (2014) aponta que a proposta de lei para a educação, de 1971, que tinha a Interdisciplinaridade como recomendação para toda a educação nacional, apresenta, hoje, os mesmos dilemas de outrora.

O ano de 2013 torna-se representativo como o momento em que se reativa o debate sobre a “interdisciplinaridade científica, profissional, metodológica e prática” (FAZENDA, 2014, p. 13), legitimando as pesquisas de Fazenda.

O **Renascimento**, ao que tudo indica, ocorre no final de 2012 quando a Capes conclama todas as universidades brasileiras a apresentarem os resultados da formalização ocorrida dez anos antes e se compromete a promover encontros regionais durante o ano de 2013 para que se tenha um panorama de como se encontra a inserção da interdisciplinaridade nos currículos educacionais ao final de 2014, para que novas medidas sejam tomadas para que a efetiva implantação de uma educação interdisciplinar em nossas escolas aconteça (FAZENDA, 2014, p. 13, grifo da autora).

A autora relata que participou desses grupos regionais, tendo a oportunidade de compartilhar suas pesquisas sobre teoria, pesquisa e prática interdisciplinar. Com isso, ela pôde constatar que muitas pessoas não compreendiam o que era interdisciplinaridade, seu significado. Outras desconheciam “como pesquisar e praticar uma educação interdisciplinar” (FAZENDA, 2014, p. 14).

Uma das publicações importantes desse período, *Dicionário em construção: Interdisciplinaridade*, publicado em 2001, obra organizada por Ivani Fazenda, procura fazer uma aproximação entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros, com o intuito de produzirem verbetes, como uma síntese da interdisciplinaridade em suas pesquisas. Fazenda (2014, p. 14) esclarece que: “Chamados na ocasião de verbetes, sintetizavam a palavra-chave das pesquisas de seus autores”.

Outra obra importante organizada por Fazenda e que vai nessa mesma linha dos verbetes, porém avança no aspecto de “introduzir formas diferenciadas de *intervenção educativa*” (FAZENDA, 2014, p. 14, grifos da autora), é *Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir*. As sínteses, ali apresentadas, são colocadas em uma perspectiva de abertura, do inacabado, passíveis de críticas, acréscimos e avanços, como contribuições e parceria com outros pesquisadores e leitores, assim como se propôs a obra anteriormente citada.

Muitas outras produções, de outros tantos pesquisadores, podem ser elencadas nessa fase, com mais tempo para descrevê-las. No entanto, neste momento, não nos é possível avançar nesse intento. Resta-nos destacar alguns aspectos ou desafios que vêm marcando a trajetória

das pesquisas em interdisciplinaridade nesse início dos anos 2000, no campo da educação. Parece-nos que avançamos para o debate da profissionalidade, dos saberes pertinentes à profissão docente, na tentativa de entender o seu processo de construção. É nosso desafio atual tecer a educação integrando diversas mãos, de modo a “deslocar os docentes/pesquisadores de seu patamar disciplinar soberano para a efetivação de uma complacente autonomia” (FAZENDA, 2014, p. 15). E, assim, avançarmos em uma atitude interdisciplinar que nos move no sentido de nos aproximarmos uns dos outros, em uma parceria em que dialogam diferentes fontes de conhecimento, áreas e/ou disciplinas diversas, em uma perspectiva de complementaridade.

Concluimos esta seção com Gusdorf (1976) que faz uma crítica à ciência fragmentada, que se mantém isolada em especialidades, e uma provocação para que se faça uma inversão nesse modo de pensar, declinando de um distanciamento entre os diferentes domínios do conhecimento para uma ação mais coletiva. Diz o autor que:

A ciência em migalhas de nossa época não passa de reflexo de uma consciência esmigalhada, incapaz de formar uma imagem de conjunto do mundo atual. [...] Chegou o momento de uma nova epistemologia, que não seria mais somente uma reflexão sobre cada ciência em particular, separada do resto, e comprazendo-se com uma deleitação morosa sobre seu próprio discurso. Invertendo a marcha do pensamento, os sábios de nossa época devem renunciar a se confinarem em sua especialidade, para procurarem, em comum, a restauração das significações humanas do conhecimento (GUSDORF, 1976, p. 15).

E esse parece ser nosso desafio para o século XXI, no campo da educação: superar um pensamento simplificador e suas conseqüentes práticas disciplinares, redutoras, disjuntivas, fragmentadas, isolacionistas, para construir uma práxis alicerçada em uma concepção reflexiva, crítica, relacional, dialógica, coletiva e mais humana ou ainda, como diz Freire (2005), uma educação libertadora.

3.3 Interdisciplinaridade: base para uma educação dialógica e interrelacional

Partimos da concepção de Fazenda, acerca da interdisciplinaridade como atitude, isto é, um modo de pensar, de ser e de agir, resultante de um novo jeito de ver e de lidar com o conhecimento. Mais especificamente, pretendemos tratar da interdisciplinaridade no contexto da educação.

Falar sobre interdisciplinaridade nos remete ao conceito que trata do conhecimento disciplinar, seja porque a interdisciplinaridade contém elementos disciplinares, seja porque o conhecimento interdisciplinar questiona os saberes disciplinares fragmentados, embora respeite as especificidades de cada disciplina.

Damas (2009) nos lembra que o modelo de currículo escolar, organizado de forma disciplinar, tem suas raízes no pensamento moderno. O autor afirma que somos

[...] profundamente influenciados pelo modelo de racionalidade moderno cartesiano, newtoniano e, portanto, disciplinar. [...] Os pensadores clássicos escolheram, dentro do universo pensável, aqueles campos temáticos ‘mais importantes’, sobre os quais valia a pena gastar energia (DAMAS, 2009, p.15).

Desse modo, o currículo refletia os interesses hegemônicos e, ainda de acordo com o autor, ao invés de se afirmar a supremacia da razão sobre o mito e a religião, acontecia “a exclusão da vida enquanto fenômeno complexo” (DAMAS, 2009, p.15), sendo essa a herança que impõe um currículo que se organiza isolando as áreas, as disciplinas, a vida e a realidade e fragmentando conhecimentos.

No entanto, a partir do século XIX, um novo pensamento começa a tomar dimensão. De acordo com Damas (2009), a ideia de cosmos como um todo ordenado passa a ser questionada, revelando-se uma perspectiva de ordem e desordem. “Houve, então, uma mudança de paradigma em que, de ‘rainha da ordem’, a ciência passou a buscar o diálogo entre a ordem e a desordem, pois a desordem e a insegurança emergiram no reino da ordem” (DAMAS, 2009, p. 16).

No século XXI, temos as “ciências sistêmicas”, possibilitando o diálogo entre as ciências e áreas que antes estavam isoladas; “[.] e a Terra passou a ser concebida como um sistema complexo, se auto-organizando com o acaso e incríveis flutuações” (DAMAS, 2009, p. 16). Agora se trata de uma racionalidade que, sabendo dialogar, não dispensa a lógica clássica, mas também pode transgredi-la, caminhando em uma outra perspectiva, mais aberta, que a integra em um outro modo de pensar que provoca a superação de uma mentalidade disciplinar e fragmentada. Uma dinâmica que o autor chama de “lógica da mobilidade e da flexibilidade”.

Nesse contexto de busca de abertura e diálogo, de integração e interrelação, surge a interdisciplinaridade, não como resultado da desvalorização das disciplinas e dos conhecimentos produzidos por estas, nem com a pretensão de extingui-las. Afinal, é a disciplinaridade, no dizer de Lück (1994, p. 67), “que oferece os elementos, as informações, as idéias que são utilizadas para construir um metac conhecimento (conhecimento do conhecimento)”. A interdisciplinaridade se coloca como alternativa crítica à fragmentação do conhecimento e se posiciona aberta à realidade, reconhecendo o conhecimento multidimensional e inacabado, o que nos torna cientes de sua incompletude e da impossibilidade de uma abrangência total, pois sempre haverá novas questões e desdobramentos a serem enfrentados, exigindo a atuação de áreas diferentes. Assim,

[...] procura-se estabelecer um método, o menos mutilante possível, que permita estabelecer o diálogo entre conhecimentos dispersos, fazendo-os desembocar numa compreensão da realidade o mais globalizadora possível (LÜCK, 1994, p. 68).

Nesse sentido, as disciplinas podem ser fortes aliadas no processo de construção do conhecimento, que não pode ser limitado a um olhar isolado, monolítico. Nesse sentido, as disciplinas podem ser legítimas fontes de produção de saberes, especialmente se mantêm conexões e parcerias que contribuem para ampliar suas perspectivas. Para Morin (2008):

Intelectualmente, as disciplinas são plenamente justificáveis, desde que preservem um campo de visão que reconheça e conceba a existência das ligações e das solidariedades. E mais: só serão plenamente justificáveis se não ocultarem realidades globais. (MORIN, 2008, p. 112).

Assim, a abertura ao diálogo interdisciplinar é uma atitude importante para aquele que busca responder às indagações da realidade, que procura conhecer de modo global. Dialogar com os diferentes saberes disciplinares é fundamental para alargar o conhecimento para além das fronteiras de um único campo; mais ainda quando reconhecemos que não há conhecimento mais importante que outro, e sim conhecimentos que podem ser complementares. Nesse sentido, Morin (1996a) nos alerta que, no campo acadêmico,

[...] já não há mais privilégios, mais tronos, mais soberanias epistemológicas [...] O problema não está em que cada um perca a sua competência. Está em que a desenvolva o suficiente para a articular com outras competências que, ligadas em cadeia, formariam o anel completo e dinâmico, o anel do conhecimento do conhecimento (MORIN, 1996a, p. 33).

Cabe, na interdisciplinaridade, reconhecer o conhecimento produzido em cada esfera do saber e o respeito às especificidades de cada disciplina, à diversidade e à pluralidade existentes, mas tratando de articular o que é próprio de cada área para contribuir na construção de novos conhecimentos, cultivando uma atitude de diálogo e interação.

Fazenda (2008; 2013) também chama atenção para uma questão importante: a interdisciplinaridade escolar e a científica não podem ser confundidas. Na interdisciplinaridade escolar, “a perspectiva é educativa [...] as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (FAZENDA, 2008, p. 97). Sobre isso, Pinho e Ribeiro (2018) também nos lembram que:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de apropriar-se dos conhecimentos das diversas disciplinas para compreender ou resolver os problemas apresentados no cotidiano, em que possibilitarão aos alunos e professores terem diferentes olhares sob determinado assunto ou ato (PINHO; RIBEIRO, 2018, p. 266).

Nessa compreensão, a interdisciplinaridade no campo escolar, sem intenção de gerar novas disciplinas, estaria a serviço do professor e do aluno para que possam acessar conhecimentos diversos para a resolução de problemas. Desse modo, propiciaria a ampliação de perspectivas sobre certo tema ou objeto de estudo.

Quanto à interdisciplinaridade científica, seu foco é a pesquisa que acontece no encontro de várias áreas de conhecimento em torno de um objeto. A autora assegura que:

[...] é necessário criar-se uma situação problema no sentido de Freire [...], onde a ideia de projeto nasça da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada (FAZENDA, 2008, p. 98).

A interdisciplinaridade, enquanto pesquisa científica, se daria na investigação de um problema comum, na abertura dos pesquisadores aos diferentes saberes e à (re)construção do projeto no processo de pesquisa, em uma percepção globalizante da realidade em estudo. Para Lück (1994),

[...] a interdisciplinaridade, no campo da Ciência, corresponde à necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimento da humanidade. (LÜCK, 1994, p. 59).

Nesse sentido, a contribuição da interdisciplinaridade no campo da Ciência é fundamental para construir novos processos na produção do conhecimento, em que seja superada a perspectiva isolacionista fragmentadora dos domínios científicos e que se avance para uma mais integradora.

A autora afirma ainda que no campo da Pedagogia, “a interdisciplinaridade representa a possibilidade de promover a superação da dissociação das experiências escolares entre si, como também delas com a realidade social” (LÜCK, 1994, p. 59). No campo da educação, é a oportunidade de vivenciar um currículo circular, em que as experiências de aprendizagem são construídas em um processo solidário, de interrelação entre disciplinas, e não de hierarquização, como nos currículos verticalizados. E, falando sobre o que seria o objetivo da interdisciplinaridade, Lück assegura que:

O objetivo da interdisciplinaridade é, portanto, o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado (LÜCK, 1994, p. 60).

A interdisciplinaridade traz um novo olhar sobre a realidade, busca ampliar o entendimento desta, enfatizando o sujeito na sua interação com a realidade e com a construção do conhecimento, ciente de que ele é, ao mesmo tempo, alguém que influencia e é influenciado. Desse modo, Lück (1994) ressalta que interdisciplinaridade

[...] corresponde a uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar, que resulta num ato de troca, de reciprocidade e integração entre áreas diferentes de conhecimento, visando tanto a produção de novos conhecimentos, como a resolução de problemas, de modo global e abrangente. A partir deles, e com o sentido de alargá-los, como uma práxis, isto é, um processo de reflexão-ação, a interdisciplinaridade ganha foro de vivência (escapando à disciplinaridade) e estabelece a hominização em seu processo. (LÜCK, 1994, p. 62).

Esse modo de compreender que o conhecimento, a realidade e os problemas demandados por ela precisam ser vistos de modo global é característico de um novo modo de pensar-sentir-agir. Ele nos interpela, enquanto educadores, a um agir conectando conhecimentos diversos, suas diferentes fontes e a realidade que temos como dever transformar. Lück (1994), fazendo referência à Fazenda (1979), reitera que:

O pensar e o agir interdisciplinar se apoiam no princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é, em si mesma, completa e de que, pelo diálogo com outras formas de conhecimento, de maneira a se interpenetrarem, surgem novos desdobramentos na compreensão da realidade e sua representação. (LÜCK, 1994, p. 63).

A interdisciplinaridade, compreendida como um modo de pensar e agir, tem como um dos seus princípios o entendimento de que não há conhecimento absoluto, pleno, sobre a realidade, mas que, por ser inacabado, pode ser construído e reconstruído na interação, no diálogo, com outros saberes, podendo, inclusive, desses encontros e parcerias, irromper novos conhecimentos sobre a realidade.

Sobre a interdisciplinaridade no campo da educação escolar, Lück (1994), a partir de estudos feitos, em particular, em uma escola do Paraná, destaca a interação curricular entre disciplinas e realidade e a importância da formação integral para que o estudante atue como cidadão crítico e comprometido com a sociedade. A autora compreende interdisciplinaridade, no campo educacional, como

[...] o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LÜCK, 1994, p. 64).

Entendemos com isso que conhecimento e vida não podem estar separados; sujeito, vida, sociedade e conhecimento não podem ser dissociados ao se aderir à circularidade como método de elaboração do conhecimento, impulsionado pela interação e engajamento dos sujeitos. Segundo Lück (1994, p. 69), a circularidade quebra as barreiras das áreas de conhecimento, permitindo o diálogo entre elas, ampliando o olhar sobre algum problema proposto e as possibilidades de superação de concepções reducionistas de disciplinas isoladas. Trata-se de um movimento que busca unidade na diversidade.

Não se trata aqui de diálogo pontual, provocado por alguns projetos desenvolvidos eventualmente e que envolvem algumas disciplinas ou áreas, mas a uma opção teórico-metodológica do curso ou da instituição que faz adesão consciente a um determinado projeto de educação, em um esforço de romper com uma forma de pensar a realidade, historicamente fragmentada, para adotar uma concepção que procura ver a realidade global, em movimento, dinâmica, plural, em suas inter-relações, considerando sua complexidade. Portanto, tem a ver com atitude, postura diante da vida, que nos move; um entendimento de que não é possível uma visão única dar conta de responder às múltiplas questões demandadas pela realidade, inclusive a educacional.

Damas (2009, p. 20) considera que a interdisciplinaridade, assim como a transdisciplinaridade, envolve atitudes, posturas, diante do conhecimento e da vida. “Conhecer é integrar ‘na vida’ para modificar a vida”. Portanto, no processo interdisciplinar, a ação entre disciplinas deve romper as fronteiras que isolam, dificultam ou até mesmo fragilizam a produção do conhecimento e procurar, em uma atitude recíproca, articular conhecimentos em suas diferentes fontes e a vida em suas demandas, para transformá-la para melhor. Lembramos assim, com Moraes (2008b, p. 118), que “trabalhar interdisciplinarmente não implica [...] a negação de disciplinas, mas o reconhecimento de sua importância, o respeito ao seu território, como também a necessidade de ir além de suas fronteiras, de romper com o isolamento disciplinar.”. Essa perspectiva deve mover a educação que se propõe trilhar por uma proposta interdisciplinar. Mesmo aqueles currículos que contemplam uma organização disciplinar, podem ir além, em uma proposta que alargue esse nível de estruturação e avance para um diálogo que valorize a diversidade dos campos de conhecimento, que dinamize e promova a integração entre eles.

A integração, vista não como sinônimo de interdisciplinaridade, mas como um passo que pode nos levar até lá ou, como Moraes (2008b, p. 119) prefere dizer, “integração facilitadora da interdisciplinaridade”, que para a autora pode ocorrer em diferentes níveis:

No nível do sujeito, mediante a vivência de processos intersubjetivos, bem como a recuperação de sua história de vida, de suas memórias guardadas a sete chaves. Pode também se manifestar em nível curricular a partir da integração de conteúdos temáticos e das metodologias desenvolvidas (MORAES, 2008b, p. 119).

Sobre integração, é conveniente esclarecer que, para Fazenda (1992), ela seria uma etapa para a interdisciplinaridade, mas não o seu resultado ou sua finalidade. A ênfase da interdisciplinaridade deve ser posta na interação e seu “objetivo final seria o estabelecimento de uma atitude dialógica tendo-se em vista a compreensão e a modificação da própria realidade” (FAZENDA, 1992, p. 83).

Cabe, então, esclarecer que integração tem como sentido a ação de integrar, incluir, incorporar conhecimentos de uma disciplina sobre outra, podendo haver inclusive uma adaptação, mas sem necessariamente haver reciprocidade. Já na interação, ocorre um processo em que a influência é recíproca, uma disciplina coopera com a outra de forma mútua, propiciando um diálogo, não em paralelo, mas em uma interatividade, que promove as interrelações e provoca compreensão e mudança na realidade.

Para Moraes (2008b, p. 118), conhecimento disciplinar tem seu lugar no diálogo interdisciplinar: “É a partir do conhecimento disciplinar que se vivencia o diálogo, a parceria, a construção coletiva, a colaboração entre pares, enfim, a co-construção de um processo interdisciplinar”. E, para Fazenda (1992, p. 85), interdisciplinaridade vai além de ação externa, meramente técnica, é algo “complexo, como uma atitude epistemológica que altera os hábitos intelectuais estabelecidos, assim como os programas de ensino, implicando uma verdadeira conversão da inteligência” ou se quisermos dizer, com Morin (2008), requer uma reforma do pensamento. Uma atitude interdisciplinar exige um novo jeito de sentir, pensar e agir, que deve refletir nas propostas pedagógicas dos cursos, nos projetos político-pedagógicos das escolas, não se limitando à estruturação de currículo, mas perpassando os seus fundamentos filosóficos e pedagógicos.

Moraes (2008b) identifica a interdisciplinaridade como princípio epistemológico que se forma por meio das atitudes dos sujeitos no ato de conhecer. A autora esclarece porque considera princípio e atitude, destacando as atitudes necessárias para a construção de um conhecimento interdisciplinar:

Como princípio epistemológico é um instrumento para a criação, construção e compreensão do conhecimento. É, portanto, um dos caminhos do conhecimento. Como atitude implica curiosidade, abertura, intuição, humildade e integração como nos informam Japiassú (1976) e Fazenda (1999). Uma atitude de humildade diante da incerteza da realidade e do conhecimento construído, humildade que evita a arrogância, a prepotência e a posse de verdades e certezas absolutas. São essas atitudes diante do objeto do conhecimento que geram um conhecimento interdisciplinar que

emerge da intersubjetividade, das interações entre os sujeitos em suas relações com os objetos do conhecimento (MORAES, 2008b, p. 117).

A interdisciplinaridade, enquanto atitude, envolve curiosidade, abertura, intuição, humildade e integração no reconhecimento das incertezas diante da realidade complexa e do conhecimento produzido, visto não mais como verdade absoluta. Tais atitudes propiciam um conhecimento interdisciplinar gerado das interações entre sujeitos e objetos do conhecimento. Sob esse entendimento, a interdisciplinaridade se revela como alternativa que poderia sustentar novos caminhos para a educação; que sejam mais dialógicos e relacionais.

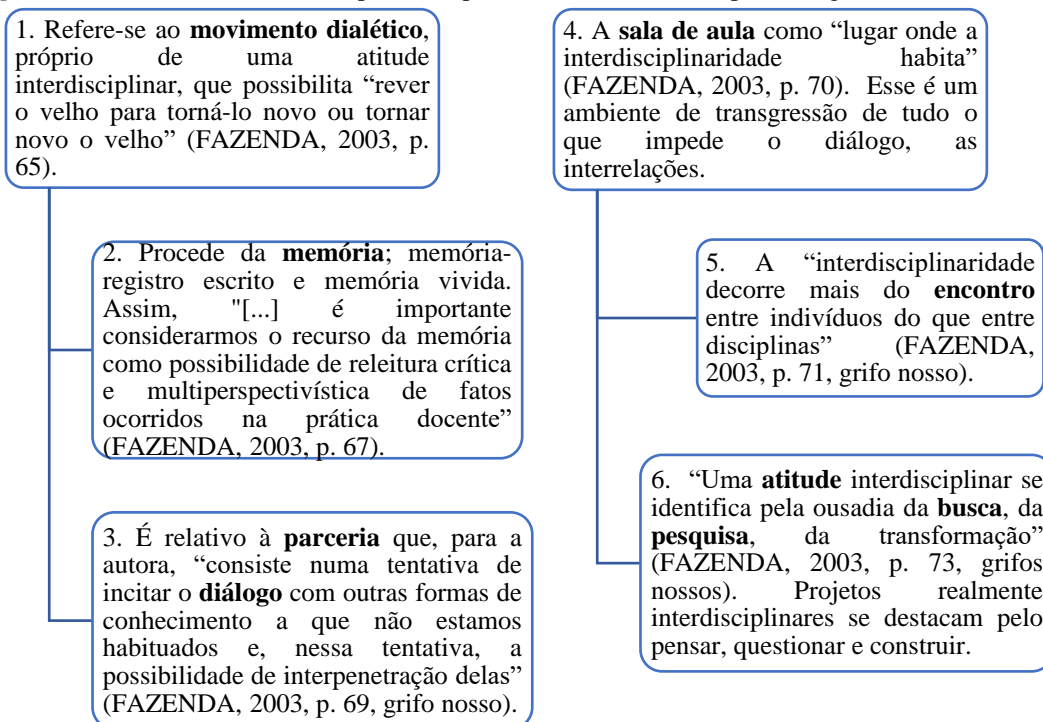
Para uma nova atitude educativa, um outro profissional também se faz necessário. É preciso repensar também a formação docente se queremos uma educação com novo referencial, com novos princípios, novas metodologias, menos distante e menos isolada no que se refere a conhecimentos e relações interpessoais. Moraes (2008b) aponta sobre essa questão que: “[...] a formação do educador interdisciplinar só pode acontecer no decorrer de sua própria prática, na vivência do processo interdisciplinar. Portanto, ela se dá na ação e na reflexão sobre a prática desenvolvida nas experiências docentes” (MORAES, 2008b, p. 117). Uma formação que acontece conectando teoria, prática, reflexão e ação em um permanente diálogo com a realidade e as diferentes áreas do conhecimento, em uma busca constante de interação, de reciprocidade e de transformação da realidade.

Em relação à docência, Fazenda (2002, p. 11) aponta cinco princípios que sustentam uma prática docente interdisciplinar: “humildade, coerência, espera, respeito e desapego”. Isso nos coloca em condições de abertura às partilhas, à reciprocidade, à convivência com as diversidades e as diferentes formas de conceber o conhecimento. A autora ainda acrescenta dois atributos próprios desses princípios que “os determinam ou identificam. São eles a afetividade e a ousadia que impelem às trocas intersubjetivas, às parcerias” (FAZENDA, 2002, p. 12). É reconhecer as contribuições que o outro sujeito, em seu campo de conhecimento diferente, pode oferecer para o meu campo de conhecimento, como complementaridade. É ousar, sair do isolamento, da pretensa proteção das fronteiras disciplinares que limitam e arriscar outras interações.

Sobre a prática docente em uma perspectiva interdisciplinar, Pinho e Ribeiro (2018, p. 269) destacam a importância de que o professor conheça bem a sua disciplina, isto é, que tenha domínio teórico e técnico da sua área de atuação, mas também que procure aproximar-se das outras disciplinas, o “que poderá ser conquistado por meio de parceria e diálogo”. Sendo este, o diálogo, como superação do monólogo, considerado pelas autoras um dos grandes desafios para a efetivação da interdisciplinaridade na escola.

Fazenda (2003, p. 65), ao realizar uma releitura das suas principais produções, enumerou o que considera “os fundamentos para a compreensão de uma prática docente interdisciplinar”, que podemos sintetizar em seis, conforme figura 6:

Figura 6: Síntese dos fundamentos para uma prática docente interdisciplinar, segundo Fazenda (2003):



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2022).

O primeiro fundamento faz alusão a um movimento que nos propicia dialogar com nossas experiências, com nossas produções e registros, para poder descobrir novos conhecimentos ainda não revelados, naquilo que somos, pensamos e fazemos.

O segundo fundamento remete à memória-registro escrito e memória vivida. No exercício de memória de nossas práticas docentes, sempre fazemos de um modo diferente, pois nossas memórias se encontram influenciadas pelos filtros da seleção daquilo que nos foi mais significativo. Nesse sentido, o sujeito, “[...] ao recuperar o vivido de forma diferente da que foi vivida, torna o ontem em hoje, ao mesmo tempo e ao mesmo espaço, com perspectiva de amanhã” (FAZENDA, 2003, p.67).

O terceiro fundamento traz a parceria como condição para a interdisciplinaridade acontecer. Fazenda a considera mesmo “como condição de sobrevivência do conhecimento educacional” (2003, p. 69). É a possibilidade de um pensamento se complementar no outro. Alimenta os conhecimentos produzidos, ampliando suas perspectivas. A autora ainda nos revela que, como educadores, estabelecemos múltiplas parcerias com os teóricos que lemos, com os

outros educadores que estão em luta por uma educação melhor e com os nossos alunos, entre outras tantas possíveis.

No quarto fundamento, Fazenda (2003) refere-se à sala de aula como espaço de construção da interdisciplinaridade pelo diálogo e pelas interrelações. Aqui, a autoridade é conquistada, não imposta. A obrigação cede espaço para a satisfação, a arrogância deixa o lugar para a humildade, a solidão é substituída pela cooperação, a especialização pela generalidade, o grupo homogêneo pelo heterogêneo, valorizando as diversidades e a reprodução é erradicada pela produção do conhecimento. Em uma sala de aula interdisciplinar, há espaço para o encontro, para as parcerias. “Nela, a interdisciplinaridade pode ser aprendida e pode ser ensinada, o que pressupõe um ato de perceber-se interdisciplinar” (FAZENDA, 2003, p. 71). É, enfim, um lugar de audácia, de ousadia.

No quinto fundamento, a autora enfatiza alguns elementos que alicerçam os projetos interdisciplinares. Evidencia a interdisciplinaridade como encontro entre indivíduos e destaca, ainda, que um projeto interdisciplinar implica a existência de projetos pessoais e que o projeto, a intencionalidade e o rigor são resultados de um modo de pensar e de agir interdisciplinares.

Já o sexto fundamento diz respeito à efetivação de pesquisas interdisciplinares e à atitude de busca, postura de pesquisador. Nas universidades, esses projetos tentam superar a dicotomia ensino e pesquisa. A autora coloca como desafio transformarmos as salas de aula em locais de pesquisa, e não deixarmos a pesquisa como exclusividade da pós-graduação.

Para tanto, precisamos repensar a formação no campo da educação, em uma perspectiva interdisciplinar, que é apontada por Fazenda (2002) em três dimensões:

A formação à interdisciplinaridade (enquanto enunciadora de princípios), pela interdisciplinaridade (enquanto indicadora de estratégias e procedimentos) e para a interdisciplinaridade (enquanto indicadora de práticas na intervenção educativa) precisa ser realizada de forma concomitante e complementar. (FAZENDA, 2002, p. 14)

A proposição de uma formação à, pela e para a interdisciplinaridade pressupõe a superação da disjunção para a adesão a uma formação que conjugue, simultaneamente, princípios, estratégias e práticas para uma intervenção educativa mais consciente, crítica e criativa. O desafio que se nos apresenta é grande. É preciso enfrentar uma formação disciplinar e asséptica, como afirma Fazenda (1999), herança de séculos em nossa história e ainda em vigor atualmente, e criar novos ambientes formativos, mais envolventes, contextualizados, interconectados, que articulem teoria e prática, abertos a novas teorias que permitam sair das seguranças que acomodam, das certezas que impedem avançar. Uma formação que instigue novos olhares e provoque múltiplas perguntas. Uma formação interdisciplinar que, como ponte,

possa ligar e religar pessoas e conhecimentos nas ilhas da educação. Nessa perspectiva, pensamos a escrita acadêmica, em um processo interdisciplinar propício para ensinar os estudantes a pensarem criticamente e assim possamos criar jeito de se fazer uma educação comprometida com a construção de um outro mundo possível, como diz Paulo Freire.

4 LETRAMENTO ACADÊMICO

Refletir sobre a escrita na universidade nos faz pensar sobre a importância do estudante em relação à sua formação e no seu conseqüente empoderamento ao ter sua voz legitimada pelo espaço acadêmico. Esse reconhecimento pode ocorrer na medida em que o estudante vai se apropriando de conhecimentos e do discurso próprios do contexto universitário, revelado seja na oralidade, seja na escrita. No entanto, é preciso cuidar para que esse processo formativo, que muitas vezes resulta apenas em adaptação do sujeito ao meio, possa se tornar um processo de constante (re)construção, em que a pessoa se faça autor na sua formação.

Nesse sentido, a ação mediadora de professoras/es é muito significativa. Para Giroux (1997, p. 163), intelectuais transformadores devem assumir “seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem”, de modo que possam ir conquistando autonomia e emancipando-se no processo formativo. O autor ainda afirma que os docentes “devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e a coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável” (GIROUX, 1997, p. 163). Constituir-se autor da própria história e da história coletiva deve ser uma meta a se buscar no processo formativo; é conquista a ser alcançada pela pessoa em formação, mas também deve ser uma das funções da escola, da academia, proporcionar condições para a autoformação.

É sob esse ponto de vista, que defende a perspectiva da pessoa que passa a ter voz no seu processo formativo, que trazemos a importância da escrita “tanto como processo interdisciplinar quanto epistemologia, capaz de ensinar aos estudantes a pensarem crítica e racionalmente [...]” (GIROUX, 1997, p. 95).

A produção escrita é vista, então, na formação inicial de professores, como instrumento mediador, sobretudo a escrita discursiva que contribui para a formação do professor crítico que reflete sobre sua prática enquanto docente em formação. Compreendendo essa como uma experiência transformadora, em uma perspectiva de formação para a autonomia e emancipação. Como diz Demo (2001), a elaboração própria reconstrutiva torna-se importante indicador de que cada pessoa é capaz de construir sua própria história.

Neste capítulo, procuramos produzir uma reflexão sobre letramento acadêmico como prática social de escrita, a partir do diálogo com alguns autores que tratam da temática do letramento para fundamentarmos teoricamente a nossa reflexão, notadamente, Gnerre (1985), Street (2012; 2014), Kleiman (1995; 2014), Soares (2004; 2014) e Terra (2013), entre outros.

Temos como fio condutor dessa discussão o letramento como um conceito amplo, plural, em oposição à noção de letramento único, singular, autônomo.

Para tanto desenvolvemos este capítulo, começando por apresentar como surgiu o termo letramento em contexto brasileiro. Procuramos abordar o contexto em que se deu a gênese do letramento nas pesquisas brasileiras e, conseqüentemente, a inserção dessa palavra na literatura especializada. A ideia é fazer um breve levantamento histórico, situando alguns autores e o contexto em que se começou a utilizar a palavra letramento e a estudar a temática no Brasil.

Em seguida, tratamos das concepções de letramento, destacando aspectos conceituais e críticos. Nessa seção, discutimos letramento como um conceito plural, em oposição à noção de letramento único, autônomo e singular e suas relações com o poder. Discorremos sobre Letramento(s) como uma perspectiva para além da alfabetização, em que tratamos conceitos como alfabetização, letramento, letramento autônomo e ideológico, buscando ressaltar nas suas definições aquilo que lhes é próprio, as suas especificidades.

É importante esclarecermos que trazemos alfabetização como conceito discutido neste estudo, embora nosso foco seja o letramento acadêmico, porque o entendemos dentro da construção do contexto de surgimento do letramento em seu aspecto originário, que remete à aquisição e utilização de habilidades de leitura e escrita e tendo sido os termos, alfabetização e letramento, muitas vezes empregados, equivocadamente, como sinônimos um do outro. E encerramos o capítulo apresentando o letramento acadêmico, foco de interesse da nossa pesquisa.

4.1 Letramento: como surgiu o termo no contexto brasileiro

O termo letramento é considerado novo na Língua Portuguesa. No Brasil, somente na segunda metade da década de 1980 é que começou a aparecer nos estudos e pesquisas, passando a ser incorporado à literatura que aborda questões relacionadas à aprendizagem da leitura e escrita e suas práticas sociais, no âmbito escolar ou fora dele.

Associada ao processo de aquisição e/ou utilização das habilidades de leitura e escrita, a palavra letramento já fora empregada, no contexto escolar, algumas vezes como sinônimo de alfabetização (TFOUNI, 2002). Sobre isso, Soares (2004, p. 7) afirma que “no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam. Se superpõem, frequentemente se confundem”, isto é, têm sido utilizados como se tratassem de um mesmo fenômeno. Então, Soares (2014) contribui para que entendamos porque não se continuou utilizando somente a

palavra alfabetização, mas se sentiu necessidade de uma nova palavra que explicasse melhor o fenômeno. Mais ainda, a autora nos contextualiza o que teria ocorrido que provocou um olhar mais apurado sobre os termos alfabetização e letramento e o que significam. Soares (2014) nos explica que:

Na língua sempre aparecem palavras novas quando fenômenos novos ocorrem, quando uma nova idéia, um novo fato, um novo objeto surgem, são inventados, e então é necessário ter um nome para aquilo, porque o ser humano não sabe viver sem nomear as coisas: enquanto nós não as nomeamos, as coisas parecem não existir (SOARES, 2014, p. 34).

Sendo assim, é preciso conhecer que novo fenômeno teria ocorrido nos estudos sobre leitura e escrita que demandou a criação de uma nova palavra; entender o que se compreendia por alfabetização e por que essa palavra já não contemplava o que se queria expressar. Soares (2014) nos situa no contexto que gerou esse novo vocábulo:

Convivemos com o fato de existirem pessoas que não sabem ler e escrever, pessoas analfabetas, desde o Brasil Colônia, e ao longo dos séculos temos enfrentado o problema de alfabetizar, de ensinar as pessoas a ler e escrever; portanto: o fenômeno do *estado ou condição de analfabeto* nós o tínhamos (e ainda temos...), e por isso sempre tivemos um nome para ele: *analfabetismo* (SOARES, 2014, p. 45, grifos da autora).

No entanto, conforme a sociedade (de modo geral), foi superando o analfabetismo, com a expansão de oportunidades de aprendizagem da leitura e da escrita e, portanto, tornando-se “cada vez mais centrada na escrita” (SOARES, 2014, p. 45), outras situações foram sendo evidenciadas.

Embora uma parcela da população dominasse os elementos básicos da leitura e da escrita, sendo capaz de decodificar/codificar os sinais, percebeu-se que não significava que uma pessoa considerada alfabetizada, porque conseguia ler e escrever, pudesse fazer uso dessas competências em situações cotidianas, para além do ambiente escolar. Observava-se também que pessoas consideradas analfabetas conseguiam lidar bem com a escrita no cotidiano, como, por exemplo, fazer uso do dinheiro, tomar um ônibus, fazer compras em um supermercado, entre outras ações do seu dia a dia que lhe exigiam lidar com a escrita. Ainda que não lessem convencionalmente, pessoas não alfabetizadas conseguiam lidar bem com situações cotidianas marcadas pelo uso da escrita. Estava posta aí uma situação que precisava ser considerada para melhor entendimento do fenômeno de aprendizagem da leitura e escrita e que precisava ser nomeada. De acordo com Soares (2014):

[...] um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita. [...] Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele [...] surgiu a palavra *letramento* (SOARES, 2014, p. 45-46, grifo da autora).

Mas a palavra *letramento* não apareceu do acaso. Com a expansão do processo de alfabetização, percebeu-se que aprender a ler e a escrever em si, isto é, reconhecer os sinais da escrita, como decodificação e codificação de símbolos, não garantia que a pessoa conseguisse fazer seu uso com eficiência nas práticas cotidianas. Constatou-se que nem todo alfabetizado era capaz de interpretar um texto que lia, ou escrever, a contento, os textos que as interações sociais lhes exigiam; como também muitos daqueles considerados não alfabetizados, embora não dominassem as capacidades da leitura e da escrita convencional, conseguiam lidar com as demandas surgidas na sociedade letrada.

Para Tfouni (2002, p.7-8), havia uma “lacuna ligüístico-discursiva”, isto é, “a falta, em nossa língua, de uma palavra que pudesse ser usada para designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem no entanto saber ler e escrever”. Segundo a autora, foi desse contexto que “surgiu o neologismo *letramento*” (grifo da autora).

Uma nova realidade se configurava e precisava ser compreendida e nomeada, pois se percebia que não era suficiente apenas o domínio de técnicas para ler e escrever; era preciso mais: conquistar autonomia nos usos da leitura e da escrita para intervir no meio social em que a pessoa se encontrava inserida. E essa interação do sujeito, alfabetizado ou não, com o mundo letrado já acontecia, independentemente de escolarização, porém não era nomeada.

De acordo com Soares (2014, p. 17), *letramento* é uma “versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*”. Esta apareceu, inicialmente, no final do século XIX, nos Estados Unidos, como oposição a *illiteracy* que já constava nos dicionários da Inglaterra desde 1660 (SOARES, 2014, p. 21; GNERRE, 1985, p. 27).

Soares (2014, p. 36) desenvolve o sentido da palavra *literacy* como o que “designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita”. Com isso, se amplia o entendimento que se tinha sobre a questão do domínio da leitura e da escrita, sobre ser ou não alfabetizado/a. Verifica-se que indivíduos considerados analfabetos, “em sociedades com escrita, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de *letramento*”

(MARCUSCHI, 1997, p. 121, grifo do autor). Agora o foco se estende para além das competências de, apenas, saber ler e escrever; o letramento pressupõe o uso que se faz dessas habilidades de leitura e escrita na convivência social.

Analisando a etimologia da palavra *literacy*, Soares (2014) conclui que ela designa o estado ou a condição do indivíduo ou do grupo social que são impactados pela aprendizagem da leitura e da escrita. Sobre *literacy*, Gnerre (1985) lembra que:

[...] entre as principais línguas européias somente o inglês dispõe de uma palavra como *literacy*, que faz referência de forma abstrata a todos os possíveis aspectos de envolvimento social e individual com a prática de escrever. Em outras línguas dispomos de palavras como *écriture*, *schrift*, *escrita*, *scrittura*, que fazem referência tanto à atividade concreta de escrever quanto ao produto concreto de tal atividade. A palavra inglesa para essas atividades concretas é *writing*. (GNERRE, 1985, p. 26-27).

No Brasil, o termo letramento só aparece no final do século XX, quando a palavra é utilizada pela linguista Mary Kato na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicada pela primeira vez em 1986. Logo na apresentação, nos dois primeiros parágrafos, ao tratar da função da escola, a autora refere-se à formação do cidadão letrado e utiliza a palavra letramento ao referir-se ao domínio da chamada norma culta. Ela aponta o que poderia ser sua compreensão do termo então nascente:

Meu pressuposto, neste livro, é o de que a função da escola, na área da linguagem, é **introduzir a criança no mundo da escrita**, tornando-a um **cidadão funcionalmente letrado**, isto é, **um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade** que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (KATO, 1993, p. 7, grifo nosso).

O entendimento apresentado pela autora sobre sujeito letrado revela uma aproximação da perspectiva de letramento que temos hoje, pois trata de algo para além da simples inserção da criança no universo da escrita, mas ressalta que ela saiba fazer uso desta para além do contexto escolar. A autora compreende ser responsabilidade da escola formar o cidadão letrado que saiba utilizar a escrita tanto nas suas demandas pessoais quanto nas da sociedade. Percebemos, com isso, o entendimento do uso da escrita como prática social.

No parágrafo seguinte, a autora cita o letramento como fator de desenvolvimento da linguagem falada. Diz Mary Kato (1993, p. 7, grifo nosso): “Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do **letramento**, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita”. Se é papel da escola, podemos compreender que a responsabilidade recai sobre todas as áreas e disciplinas e, avançando um pouco mais, diria que, em parceria.

Essa afirmação de Kato nos permite inferir que a autora relaciona letramento a uma perspectiva de valorização da aprendizagem da língua culta institucionalizada, ou seja, a linguagem formal, escolarizada.

Posteriormente, outras pesquisadoras brasileiras começaram a produzir estudos relativos ao letramento, como Ângela Kleiman, Leda Tfouni e Magda Soares, consideradas pioneiras nesse campo temático. No entanto, não se pode dizer que as autoras comunguem de uma mesma vertente.

Enquanto Soares foca suas pesquisas mais na dimensão escolar do letramento, Kleiman, segundo Tinoco (2020)¹⁰, envereda por uma “vertente etnográfica. Pensa letramento num viés antropológico”, o que faz com que a pesquisadora tome outros cenários, para além da escola, como importantes para o estudo do letramento. Considera importante a inserção do sujeito no contexto social, não exclusivamente o ambiente escolar, institucional. E Tfouni (2002, p. 31, grifos da autora) busca, na abordagem sócio-histórica, explicar o que ocorre com adultos não alfabetizados que vivem e interagem em uma sociedade letrada; “*letramento*, para mim, é um *processo*, cuja natureza é *sócio-histórica*”.

Podemos dizer que em comum, entre as autoras, está a compreensão de que alfabetização e letramento não podem ser colocadas como palavras que expressam o mesmo sentido, como se nomeassem um mesmo fenômeno ou processo, mas também não é possível afirmar que elas se contradigam.

Alfabetização e letramento podem até fazer parte do mesmo campo semântico, como diz Soares (2014, p. 31) quando se refere ao contexto no qual surgiu a palavra letramento, porém significam fenômenos específicos: um trata da aquisição da leitura e da escrita, em uma perspectiva escolarizada; a outra inclui práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

4.2 Letramento: uma abordagem conceitual e crítica

Para discutirmos letramento, consideramos pertinente trazer também algumas reflexões iniciais acerca da escrita e das relações de poder que ali se constituem, bem como sobre alfabetização, como já iniciamos anteriormente, não porque consideramos tratar-se do mesmo fenômeno (alfabetização e letramento), mas por entendermos que a natureza específica que encerra cada um desses processos torna-os distintos, ainda que se integrem. Tfouni (2002,

¹⁰ Informação transmitida pela Dra. Glícia Mariele Azevedo de Medeiros Tinoco, em palestra com o título “Pressupostos dos estudos de letramento para o ensino de escrita”, organizada pela UFT e veiculada pelo <http://meet.google.com/cpz-cymo-vdd>, em 07/07/2020.

p, 24) nos diz que é preciso “começar a considerar alfabetização e letramento como processos interligados, porém separados enquanto abrangência e natureza”. Soares (2014, p. 47, grifos da autora) afirma que “[...] teríamos *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis [...]”. Assim como essas autoras, outros estudiosos do letramento compreendem que alfabetização não é sinônimo de letramento, mas que são concepções diferentes de processos que se complementam. E estes não ocorrem de forma linear, nem despretensiosa, como se a neutralidade fosse possível.

Nesses processos – alfabetização e letramento –, que têm a escrita como produto ou como processo, respectivamente, estão envolvidos aspectos de interesses e de relações de poder. O domínio de um sistema de escrita, assim como a sua negação a uma sociedade ou parte dela, necessariamente atende a intenções determinadas. Para Tfouni (2002, p. 22), citando Ginzburg (1987, p. 132), é “preciso ter em conta, [...] que, [...] ‘os instrumentos lingüísticos e conceituais’ que o letramento coloca à disposição dos indivíduos não são ‘neutros nem inocentes’”. O seu domínio traz implicações não só do ponto de vista cognitivo, mas também cultural e da estrutura social. Afeta não só aqueles “que detêm o poder (as classes dominantes), mas naqueles que são marginalizados e dominados (as classes subalternas)” (TFOUNI, 2002, p. 23), reproduzindo também seus impactos.

Sobre letramento e poder, Street (2014, p. 205) afirma que: “O letramento [...] já é parte da relação de poder, e o modo como as pessoas ‘se apropriam’ dele é uma contingência de práticas sociais e culturais e não somente de fatores pedagógicos e cognitivos”. Nesse sentido, poderíamos dizer que letramento, enquanto prática social, é também uma prática política, posto que também é lugar de construção do pensamento crítico e acontece nas relações de poder. Já Gnerre (1985), tratando da complexidade da comunicação e da linguagem e de como esta se relaciona com o poder, afirma que:

[...] o problema é, por um lado, de compreensão de mensagens e conteúdos e, por outro lado, de produção de mensagens. A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder. (GNERRE, 1985, p. 16).

Ao mesmo tempo que o domínio da linguagem, notadamente a padrão, escrita, legitimada socialmente, poderia garantir a inclusão, ou pelo menos o acesso, das pessoas em um determinado grupo social, também pode marginalizar aqueles ou aquelas que não a dominam na sua forma institucionalizada. O autor, falando sobre “o poder das palavras”, alerta para o teor ideológico que se instaura nos conteúdos destas.

Na variedade padrão, então, são introduzidos conteúdos ideológicos, relativamente simples de manipular, já que as formas às quais estão associados ficam imobilizadas favorecendo, assim, quase que uma comunicação entre grupos de iniciados que sabem qual é o referente conceitual de determinadas palavras, e assegurando que as grandes massas, apesar de familiarizadas com as formas das palavras, fiquem, na realidade, privadas do conteúdo associado (GNERRE, 1985, p. 14).

Desse modo, pode-se inferir que a escolha por processos como alfabetização e/ou o letramento, longe de ocorrer de modo imparcial, desprovidos de uma pretensa intencionalidade, traz consigo opções políticas que denotam relações de poder e que também refletem convicções ideológicas. À visão de mundo, de sociedade e de homem e de mulher que queremos formar subjazem nossas escolhas, que direcionam nossas ações e sustentam nossas práticas. Por isso, faz-se necessário ter clareza sobre as concepções que norteiam os processos de alfabetização e de letramento e de como eles impactam a formação da pessoa e sua relação com o mundo que a cerca.

Sobre a formação de professores, Kleiman defende que esteja alinhada aos princípios do letramento, tendo a escrita como componente essencial nesse processo: “Mais do que conceitos específicos a serem aprendidos, o curso deveria visar ao letramento do professor para o local do trabalho, entendendo, assim, a escrita como um elemento identitário da sua formação” (KLEIMAN, 2001 *apud* KLEIMAN, 2007, p. 19).

4.2.1 Letramento(s): uma perspectiva para além da alfabetização

Nos dicionários brasileiros de língua portuguesa, o vocábulo letramento, quando aparece, é definido como sinônimo de alfabetização e remete à escrita vinculada à escola. Para ilustrar essa afirmação, tomamos como referência três dicionários, entre os considerados mais recomendados por especialistas: Michaelis, Aurélio e Houaiss.

O **Michaelis, dicionário *online***, apresenta de modo sucinto sua definição de letramento como relacionando à escrita, em uma visão considerada mais antiga, e como sinônimo de alfabetização, em uma perspectiva da pedagogia.

letramento

le-tra-men-to

sm

1 ANT A linguagem escrita.

2 PEDAG V alfabetização, acepção 2. (grifo do autor)

Nessa definição, letramento está restrito ao domínio da linguagem escrita e à alfabetização, como se desta fosse sinônimo. No dicionário Aurélio (2004), a palavra **letramento** não é encontrada, remetendo-nos ao termo “**letrado**. [Do lat. *Litteratu.*] **Adj. 1.**

Versado em letras; erudito, ***S. m. 2.** Indivíduo letrado; literato. **3. P. ext.** jurisconsulto (q. v.). (FERREIRA, 2004, p. 1200)”, o que também não nos ajuda a definir o que seja letramento. Já no dicionário Houaiss (2001), essa definição aparece mais ampliada:

Letramento *s.m* (a1899 cf. CF¹) **1 ant.** representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita **2 PED m.q.** ALFABETIZAÇÃO ('processo') **3** (déc. 1980) PED conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito * ETIM *letrar* (*letra* + *-ar*) + *-mento*; nas acp. PED por infl. do ing. *literacy*; ver *liter-* (HOUAISS, 2001, p. 1747, grifo do autor).

Esse dicionário, mesmo que em uma de suas definições ainda traga a palavra letramento como similar à alfabetização, avança um pouco mais ao fazer referência para além da simples representação da fala por meio da escrita, enquanto codificação, remetendo ao uso da escrita em diferentes suportes de texto; o letramento conceituado como “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”, isto é, a habilidade de uso da escrita em diferentes contextos e circunstâncias, como prática social. Com isso, entendemos letramento como mais do que saber utilizar a leitura e a escrita convencionalmente, pois é preciso compreender o que estamos lendo, interpretar os textos lidos e saber utilizar o código escrito nas práticas da vida cotidiana.

Como podemos observar, o termo letramento ainda não foi dicionarizado com o significado atribuído pelos linguistas e estudiosos do campo da educação. Nesses dicionários, letramento se encontra, em grande parte, reduzido à sinônimo de alfabetização e ao contexto escolar, ignorando as especificidades identificadas pelos pesquisadores em relação a cada uma das concepções (alfabetização e letramento). Essa perspectiva limitada de letramento é reproduzida por algumas pessoas no meio educacional.

Assim, consideramos pertinente abordar alfabetização como conceito que, em certa medida, afeta a construção da concepção de letramento, de modo a apontarmos, no diálogo com alguns autores, o que é específico do campo da alfabetização e o que é próprio do letramento, reconhecendo as interconexões possíveis entre essas concepções.

Sobre alfabetização, Tfouni (2002, p. 14) fala que há “duas formas segundo as quais comumente se entende a alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e a escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes”. A autora aponta alguns limites dessas perspectivas. A primeira parece tratar a alfabetização, não como processo, que contém em si a incompletude, mas ao contrário, como “algo que chega a um fim, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais”. Portanto, estaria ligada mais aos aspectos técnicos de aprendizagem e domínio da leitura e escrita convencionais, enquanto instrução formal. Essa compreensão

manifesta uma “necessidade de controle mais da *escolarização* do que da alfabetização” (TFOUNI, 2002, p. 15, grifo da autora), perspectiva claramente associada às práticas escolares.

De acordo com Tfouni (2002, p. 15), pela ótica sociointeracionista, a alfabetização, compreendida como processo individual, é inconclusa, posto que a própria sociedade é dinâmica. Daí que a autora sugere que talvez seja mais adequado “não falar em alfabetização simplesmente, mas em *graus*, ou *níveis*, de alfabetização” (TFOUNI, 2002, p. 16, grifos da autora), considerando que os indivíduos precisam estar em contínua atualização para se apropriarem das constantes mudanças que ocorrem no meio social. E acrescenta que “O movimento do indivíduo dentro dessa escala de desempenho, apesar de inicialmente estar ligado à instrução escolar, parece seguir posteriormente um caminho que é determinado sobretudo pelas práticas sociais nas quais ele se engajar” (2002, p. 16).

A segunda perspectiva sobre alfabetização que Tfouni menciona trata do processo de representação. A autora traz as contribuições de Emília Ferreiro) que

[..] afirma que esse objeto (a escrita) não deve ser tomado como ‘um código de transcrição gráfica das unidades sonoras’ (1987:12), mas sim como um sistema de representação que evoluiu historicamente. [...] isto é, não se deve privilegiar a mera codificação e decodificação de sinais gráficos no ensino da leitura/escrita, mas sim respeitar o processo de *simbolização* (FERREIRO, 1987, p. 12, apud TFOUNI, 2002, p. 18-19, grifo da autora).

Essa perspectiva avança em relação à compreensão da escrita como algo que não é estático, mas evolui. A ênfase agora recai sobre os aspectos construtivos da escrita dos estudantes no seu processo de alfabetização que, conforme vai se desenvolvendo, afirma a autora, eles vão percebendo “que a escrita representa”. A alfabetização, assim,

[...] não é mais vista como sendo o ensino de um sistema gráfico que equivale a sons. [...] a relação entre a escrita e a oralidade não é uma relação de dependência da primeira sobre a segunda, mas é antes uma relação de interdependência, isto é, ambos os sistemas de representação influenciam-se igualmente (TFOUNI, 2002, p. 19).

Então, a alfabetização pode ser compreendida, por alguns, como aquisição da escrita, em um processo linear de aprendizagem de decodificação de “símbolos gráficos que representam os sons da fala” (TFOUNI, 2002, p. 20), tendo um ponto de partida e um ponto de chegada (delimitado por objetivos instrucionais). Ou ainda, como processo, não linear, a ser construído pelo aprendiz, e “que envolve níveis de complexidade crescentes” (TFOUNI, 2002, p. 20), em que se articulam oralidade e escrita no processo de construção da escrita como representação de diferentes objetos.

Essa perspectiva, que defende a articulação oralidade/escrita, nos remete à crítica que Brian Street faz acerca da teoria conhecida como “grande divisão” que tem Walter Ong como um dos seus principais representantes e que defende a superioridade da escrita em relação à oralidade. Essa concepção, segundo Street (2014), tem influenciado o modo de pensar do senso comum acerca do letramento – abordaremos essa questão mais à frente.

Kleiman (1995, p. 20) aponta a alfabetização como prática de letramento desenvolvida na escola, não na perspectiva da prática social, mas como “processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola” (grifo da autora). A alfabetização, embora vista como processo, portanto dentro de uma dinâmica, visa atender a uma demanda individual ligada à escolarização.

Segundo Soares (2004, p. 14), a alfabetização, assim como o letramento, possui diversas facetas, entre essas, a autora afirma que a “concepção ‘tradicional’ de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos, tornava os dois processos independentes, a alfabetização, vista como aprendizagem do sistema de escrita convencional, isto é, como aprender a decodificação e a codificação antes do letramento”. Nesse caso, o letramento só seria possível aos indivíduos alfabetizados.

A autora também nos apresenta uma perspectiva em que alfabetização e letramento podem ser entendidos como processos distintos, mas que podem ocorrer de modo síncrono: “Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos [...]” (SOARES, 2004, p. 15). Porém é necessário ter clareza sobre o que é próprio de cada processo. Sendo assim, a autora entende alfabetização como “processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” (SOARES, 2004, p. 16); e letramento, como “desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004, p. 14). Um e outro, apropriar-se do sistema convencional de escrita e saber utilizar esse sistema nas práticas sociais cotidianas, é o que se espera.

Já Paulo Freire compreendia a alfabetização como aprendizagem da leitura e da escrita conectadas com o mundo, com a realidade objetiva vivida pelo educando; daí a ênfase na formação da consciência crítica do sujeito, no uso do diálogo como metodologia, na valorização das experiências dos educandos, de modo que compreendessem melhor sua própria realidade social para intervir nela.

A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que

falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente capenga. (FREIRE, 2016, p. 109).

Essa perspectiva libertadora, portanto, política, é o diferencial da concepção freiriana de alfabetização que a distância de outras concepções mais tradicionais que apresentam um viés apenas técnico, focado na instrumentalização da pessoa para adquirir habilidades de leitura e escrita, sem haver, necessariamente, um comprometimento com a transformação da sua realidade pessoal e coletiva, logo, desconectadas das práticas sociais.

Das diferentes concepções apresentadas, depreendemos que alfabetização é um processo que, em geral, está ligado à escolarização. Ocupa-se com a aprendizagem individual de competências e habilidades para ler e escrever como decodificação e codificação do código escrito.

Quanto ao letramento, dada a “complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito” (KLEIMAN, 1995, p. 17) e, portanto, uma certa dificuldade em defini-lo. Terra (2013) chega mesmo a falar que não é possível se estabelecer um consenso em relação a esse conceito e apresenta posições teóricas sobre letramento que são, no seu entendimento, controversas. Por um lado, “o letramento como uma questão social e política e, portanto, ideológica”, que reúne estudiosos como Paul Gee, Brian Street, Angela Kleiman, Luiz A. Marcuschi, Roxane Rojo, Sylvia Scribner & Michael Cole, Magda Soares, entre outros citados pela autora. Por outro lado, comenta a autora, há pesquisadores como Ruqaiya Hasan e Michael A. K. Halliday que, “mesmo admitindo a existência de aspectos políticos, sociais e cognitivos envolvidos no letramento, veem esse fenômeno como linguístico” (TERRA, 2013, p. 31). A intencionalidade inicial acerca do uso do conceito de letramento, de acordo com Kleiman (1995), ocorreu porque:

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (Kleiman, 1991) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 15, grifo da autora)

Letramento, então, tem em sua gênese a (pre)ocupação com os efeitos sociais da escrita, diferenciando-se da alfabetização e do seu foco limitado ao domínio da leitura e da escrita convencionais. Essa visão reducionista e limitada que também contempla letramento como único, é questionada por diversos autores, entre eles, Brian Street.

Street (2014, p. 18) se opõe à perspectiva de letramento único e neutro e apresenta diversos exemplos que levaram “pesquisadores e profissionais da área a falar de ‘letramentos’ no lugar de um único e monolítico ‘letramento’” (STREET, 2014, p. 35). De acordo com o

autor, a compreensão de Letramento, singular e com inicial maiúscula, reproduz o entendimento de uma subcultura e nega a diversidade de práticas letradas. Avançando sobre essa questão das diversidades de letramentos, Street afirma que é preciso “desenvolver respeito por essa variedade, em vez de tentar impor um modelo único, uniforme e ‘autônomo’ sobre a prática local” (STREET, 2014, p. 59).

Então, quando falamos sobre letramento, nos remetemos não necessariamente à competência e à habilidade de saber ler e escrever convencionalmente, como decodificação e/ou codificação de signos, como é o caso da alfabetização, mas, sobretudo, pensamos no uso que se faz dessas tecnologias nas práticas sociais, não obrigatoriamente em contexto escolar, nem por pessoas que tenham domínio da língua escrita.

Reconhecemos que “o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, porém intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito” (TFOUNI, 2002, p. 38). Não se trata de negar o lugar da alfabetização no contexto da escolarização e da formação do sujeito, mas de reconhecer que há algo mais que decifrar os códigos da escrita ao ler um texto no ambiente escolar. Uma pessoa inserida em uma sociedade letrada, marcada pelo código escrito, é, de algum modo impactada pela escrita, isto é, ela tem contato o tempo todo com a escrita e tem que interagir sobre esse meio, no seu cotidiano, para tomar uma condução, fazer uso do celular, de um caixa eletrônico, acompanhar sua lista de compras e preços de produtos, as propagandas, entre outros exemplos. E isso acontece com a pessoa alfabetizada e a não alfabetizada, pois, independentemente do seu domínio formal da escrita e da leitura, todos precisam responder às demandas do seu cotidiano, nesse universo da escrita. E, ainda, Soares (2014) nos assegura que,

[...] letramento é muito mais que alfabetização. [...] é um *estado*, uma *condição*: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2014, p. 44, grifos da autora).

Sendo assim, letramento pode ser considerado um modo de ser daquele que dialoga com diferentes possibilidades de leitura e escrita conectadas com a vida. Portanto, ele se situa para além do ambiente escolar e de um modelo único de letramento, compreendido como usos da leitura e escrita em diversas práticas sociais.

Para Tfouni (2002, p. 21), enquanto “a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Isto é, enquanto a alfabetização se

(pre)ocupa com o domínio de habilidades de escrita, tendo como ênfase o indivíduo em um contexto escolar, o letramento vai além da questão de alfabetizar nessa perspectiva de decodificação, por isso inclui os não alfabetizados e as práticas sociais, os usos da escrita nas interações com a sociedade, não se restringindo somente a uma prática escolar formal.

Tfouni (2010, p. 219) procura construir uma “teoria do letramento que não esteja voltada apenas para a aquisição da leitura e da escrita, e também que tenha preocupações políticas e sociais de inclusão e justiça, principalmente através dos mecanismos educacionais”, não se reduzindo à ideia de letramento vinculado à escolarização e aos alfabetizados. Inclui nesse conceito todos os sujeitos que vivem em uma sociedade letrada, pois compreende que todos são letrados, independentemente do grau de escolarização e/ou de seu acesso às práticas letradas dominantes.

O conceito de letramento de que trata Kleiman (1995, p. 11) “é aqui considerado enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”. Compreendemos que o domínio dos usos da escrita pode empoderar os sujeitos no sentido de sua interação na sociedade; ao que a autora se refere como efeito potencializador do letramento, em uma perspectiva de transformação social.

Então, se concebemos letramento como “uma prática social situada, investigá-lo é observar práticas linguísticas em situações de uso em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso” (LIRA, 2008, p.73), não há uma hierarquia de importância entre uma e outra, como defendia a teoria da “grande divisão”, sobre a superioridade da escrita em relação a oralidade, teoria criticada por vários estudiosos do letramento, entre eles, Street (2014).

Para a teoria da “grande divisão”, os sujeitos iletrados diferem dos letrados em aspectos cognitivos, como relata Street (2014):

No plano individual, isso significaria que modos de raciocinar, capacidades cognitivas, facilidade de lógica, abstração e operações mentais superiores se relacionam integralmente com a aquisição do letramento. [...] No plano social, a teoria da “grande divisão” postula que existe uma diferença tanto de tipo quanto de grau entre sociedades maciçamente alfabetizadas e aquelas com apenas uma elite ou uma minoria letrada. (STREET, 2014, p. 38).

Nesse sentido, poderíamos pressupor que os indivíduos considerados iletrados não possuiriam nenhum desses atributos. Não teriam capacidade de “pensar mais abstratamente, são mais passivos, menos críticos, menos capazes de refletir sobre a natureza da língua que usam ou sobre as fontes de sua opressão política” (STREET, 2014, p. 38), sendo o letramento, para

os iletrados, a alternativa libertadora da sua condição de ignorância e opressão. E, nesse caso, as sociedades tidas como alfabetizadas, letradas, tenderiam a ser mais evoluídas do que aquelas consideradas orais. No entanto, Brian Street afirma que pesquisas no campo dos estudos do letramento em fins dos anos de 1980 e começo da década de 1990 contestam a “grande divisão”. Ao investigarem as consequências cognitivas do letramento, “reconhecem que o que frequentemente se atribui ao letramento *per se* é, no mais das vezes, consequência das condições sociais em que o letramento é ensinado” (STREET, 2014, p. 39). Para os pesquisadores dessa linha, é preciso ter em consideração os contextos, as circunstâncias em que acontecem o ensino e a aprendizagem nos processos de letramento. Street (2014, p. 39) reitera ainda que as pesquisas asseguram que há:

[...] aquisição de letramento numa variedade de contextos nos quais o pensamento lógico e crítico desempenha um papel menor: portanto, não se pode teorizar que o letramento em si mesmo esteja associado a essas coisas. Por outro lado, comprovações antropológicas demonstram que a autorreflexão e o pensamento crítico se encontram em sociedades e contextos supostamente não letrados. (STREET, 2014, p. 39).

Podemos inferir que o pensamento lógico e crítico, a reflexão e o desenvolvimento cognitivo não são exclusividade de contextos considerados letrados, pois esses atributos estão presentes em diferentes sociedades e as distinções que se apresentam podem ser resultantes das “diferenças na experiência social e cultural, mais do que da presença ou ausência do letramento” (STREET, 2014, p. 40). Então, não seria válido considerar que o nível cognitivo de um indivíduo ou grupo social pode ser reconhecido a partir da presença ou não do letramento, ou de um uso mais frequente da escrita ou da oralidade, em um determinado contexto social. De acordo com Brian Street (2014), o próprio letramento varia conforme o contexto social.

A supervalorização da escrita em detrimento da oralidade, admitida na “grande divisão”, atribui “[...] poderes e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem” (KLEIMAN, 1995, p. 22). Com isso, a escrita é colocada em um patamar mais elevado incorporado pela escola, enquanto a oralidade é relegada a um nível inferior, “afetando principalmente aquela parcela da sociedade que não tem domínio da modalidade escrita da língua. Em outras palavras, significa dizer que a oralidade passa a ser vista como uma modalidade de uso desprestigiado da língua, sendo inferior à escrita” (SILVA, 2018, p. 82). Essa acepção é percebida em diversas circunstâncias nas práticas escolares, quando a escrita é utilizada, prioritariamente, em todo o processo formativo, muitas vezes desconsiderando a oralidade e a variedade linguística de origem dos estudantes como se na escola não tivesse lugar para os usos da língua praticada em outros contextos, como o familiar e das comunidades, que os estudantes trazem consigo.

Street (2014), ao analisar os argumentos apontados por Ong e outros defensores da “grande divisão”, bem como após examinar algumas contestações do ponto de vista metodológico e empírico a essa concepção, apresenta algumas considerações. Para Street:

[...] as características que Ong atribuiria ao letramento são de fato as do **contexto social e da cultura específica** em que se situa o letramento descrito. A ênfase na “isenção”, por exemplo, é um **traço de situações sociais particulares** [...]. De um ponto de vista teórico, também é **incorreto conceber o “letramento” isolado de outros meios de comunicação. Práticas letradas estão sempre encaixadas em usos orais**, e as variações entre culturas são geralmente **variações na mescla de canais orais/letrados**. Mesmo dentro da academia, o principal exemplo que Ong dá de mentalidade letrada, encontramos convenções para a mescla de discurso oral e letrado: palestras, seminários e estudos dirigidos são situações orais e “eventos de letramento” [...] (STREET, 2014, p. 167-168, grifo nosso).

Desse modo, o autor destaca que Ong enfatiza o que é particular e específico de um letramento situado em determinado contexto, desconsiderando a diversidade de contextos e situações sociais que possibilitam o letramento plural. O autor ainda chama atenção para o equívoco de se pensar letramento desvinculado de outros meios de comunicação e lembra que letramento se conecta com oralidade, em uma articulação entre discursos orais e escritos.

Sendo assim, do mesmo modo que é questionável a hierarquia entre oralidade e escrita, defendida na teoria da “grande divisão”, também é equivocado pensar em “um letramento superior ou inferior” (LIRA, 2008, p.75), pois o que existe são apenas contextos linguísticos diferentes. Então, na busca de “substituir o conceito da grande divisão por conceitos mais ricos e menos etnocêntricos”, Street (2014, p. 173) desenvolve outros conceitos como os de eventos de letramento e práticas de letramento, essenciais nos estudos do letramento, porém muitas vezes confundidos em seus significados. Por isso, consideramos pertinente esclarecer o que compreendemos sobre tais categorias.

Barton e Hamilton (1998, p. 7, tradução nossa) trazem a “noção de práticas como [...] formas culturais de utilizar o letramento – é mais abstrata, não podem ser totalmente contidas em atividades e tarefas observáveis”¹¹. As práticas de letramento estão inseridas em diferentes contextos culturais, dizem respeito a como o letramento acontece ou como é utilizado nas diversas culturas, considerando suas especificidades.

Comungando dessa perspectiva, Street (2012, p. 77) assegura que “as práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-la em contextos culturais”. Assim, compreendemos prática

¹¹ Do original em inglês: The notion of practices as we have defined it above—cultural ways of utilising literacy—is a more abstract one that cannot wholly be contained in observable activities and tasks. (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 7).

diferentemente do que popularmente conhecemos como o ato de realizar alguma coisa, uma ação concreta no sentido de fazer algo. Práticas de letramento remetem ao âmbito do cultural, dos modos de pensar e produzir leitura e escrita em um determinado meio social, cultural. Street (2014) afirma ainda que:

O conceito de ‘práticas de letramento’ se coloca num nível mais alto de abstração e **se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita**. As práticas de letramento incorporam não só os ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p. 18, grifo nosso).

Isso significa que práticas de letramento têm a ver com a construção de significados atribuídos à leitura e à escrita produzidos ou mediados por estas nas interações sociais. Entendemos, portanto, que práticas de letramento são abstratas, pois referem-se aos modos como as pessoas pensam e fazem uso da leitura e da escrita, em uma cultura. Estão situadas em um tempo e espaço, em um contexto, e ocorrem nas vivências sociais, sendo materializadas nos eventos de letramento.

Quanto aos eventos de letramento, Street (2012, p. 75) considera que “é um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem”. Trata-se, portanto, de ações, atividades que ocorrem em interações observáveis, concretas, situadas, em que a leitura e a escrita possuem uma função no contexto social. Os eventos emergem das práticas e por elas são moldados, como afirmam Barton e Hamilton (1998, p. 7, tradução nossa): “Eventos são episódios observáveis que surgem das práticas e são moldados por elas. A noção de eventos enfatiza a natureza situada do letramento, que sempre existe em um contexto social”¹². Práticas e eventos de letramento, embora tenham concepções distintas, são interligadas. Como diz Street (2014), as práticas incorporam os eventos de letramento.

Nessa mesma direção, Fischer (2008, p. 178) assegura que “eventos são atividades em que o letramento tem uma função, são ocasiões em que o texto escrito faz parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Os eventos de letramento ocorrem, portanto, como/em situações de interação social, em que o texto escrito é parte

¹² Do original em inglês: Events are observable episodes which arise from practices and are shaped by them. The notion of events stresses the situated nature of literacy, that it always exists in a social context. (BARTON e HAMILTON, 1998, p. 7).

integrante dessas interrelações. E isso pode acontecer tanto em âmbito acadêmico, escolar, quanto em outros e diferentes espaços sociais, assumindo diversas formas e funções.

Tratando dos eventos de letramento em contexto escolar, no processo de alfabetização, Sousa (2022) contribui com o entendimento dessa categoria, apresentando-nos alguns exemplos que nos permitem uma melhor clareza sobre esses eventos em contexto escolar e não escolar:

Um evento de letramento é caracterizado pelo uso de um gênero discursivo como mediador de uma atividade social, dessa forma o evento é uma situação concreta que pode ser observada. Um evento de letramento pode ocorrer em situações escolares quando, por exemplo, os alunos realizam uma atividade de escrita de uma lista de brincadeiras, ou durante uma situação de leitura, quando os alunos, ou os professores, realizam a leitura de um texto em sala. Também podem ocorrer eventos de letramento em situações não escolares e informais, como a escrita de uma lista de compras feita por uma pessoa para servir de apoio para a memória e orientar o momento da ida ao supermercado, ou a leitura de uma receita para fazer um determinado prato. (SOUSA, 2022, p. 112)

Na esteira dessas definições, podemos dizer que em contexto acadêmico os eventos de letramento acontecem em interações sociais quando mediadas por algum gênero textual. São eventos de letramento acadêmico, por exemplo, a elaboração de resumos, resenhas, artigos científicos, textos para apresentações em seminários, entre outros.

Não se pode, portanto, falar em um sentido único de letramento, visto que este se estende para além do ambiente escolar. Para alguns autores, como Brian Street, por exemplo, seria mais adequado falar em “letramentos”, no plural, por considerar que não se reduz a uma única perspectiva. Street (2014) trata de dois modelos de letramento que se opõem: o modelo autônomo e o modelo ideológico – conceitos fundamentais nos estudos do letramento.

O modelo autônomo de letramento é apontado por Street (2014) como uma perspectiva que se coloca como “única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social” (STREET, 2014, p. 44), desconsiderando os contextos sociais, políticos e econômicos em que os sujeitos se inserem. Esse modelo é bastante aceito na UNESCO, entre outros organismos e instituições, por privilegiar os aspectos técnicos e individuais, considerando até uma pretensa neutralidade, em detrimento das interrelações. Seu foco está nos “aspectos técnicos, independentes do contexto social” (STREET, 2014, p. 172).

Argumentando sobre esse modelo autônomo, Street (2014) apresenta o modelo ideológico de letramento cujas características se opõem ao autônomo. O autor esclarece a escolha do termo ideológico, que não tem a mesma acepção que a marxista e antimarxista vista como “‘falsa consciência’ e dogma simplório, mas [...] o lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro” (STREET, 2014, p. 173).

E, ainda mais especificamente, explica que usa “o termo ‘ideológico’ [...] porque ele indica bem explicitamente que as práticas letradas são aspectos não só da ‘cultura’ como também das estruturas de poder” (STREET, 2014, p. 172).

Embora o autor discorde da ênfase que traz o modelo autônomo, quanto à percepção de letramento único, neutro, centrado basicamente no aspecto técnico, Street deixa claro que o modelo ideológico não nega a importância de se desenvolver habilidades técnicas, mas ressalta que outros elementos precisam ser considerados, também, para a compreensão do letramento. Segundo Street (2014), o modelo ideológico:

[...] não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido o modelo ideológico subsume, mais do que exclui o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo (STREET, 2014, p. 172).

Diríamos que o modelo ideológico vai além do autônomo, uma vez que busca compreender as práticas sociais de leitura e escrita para além do formalismo técnico, considerando os contextos sociais, culturais e de poder que subjazem as práticas de letramento. Conforme Street (2014):

[...] os pesquisadores em LPS¹³ afirmam que engajar-se no letramento é sempre, desde o primeiro momento, um ato social, em vez de supor que o letramento pode ser aprendido “autonomamente”, por assim dizer, em contextos formais e, assim, ser transportado para a sociedade em seguida, uma abordagem que parece sugerir que as “habilidades” podem ser medidas e comparadas em algum tipo de escala universal. (STREET, 2014, p. 191).

Enquanto a alfabetização é vista como processo de aquisição de habilidades necessárias para o exercício da leitura e da escrita e, portanto, relacionada à escolarização, o letramento é tratado como processo de se fazer uso social da leitura e da escrita, refere-se às práticas cotidianas da pessoa nas suas interações sociais. Isto é, o indivíduo letrado é capaz de (co)responder às demandas da sociedade no que se refere ao uso que faz da leitura e da escrita, mesmo que não seja necessariamente alfabetizado.

Para Soares (2014, p. 47, grifos da autora), “o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”.

Quanto a nós, aderimos a uma concepção defendida nos chamados Novos Estudos do Letramento que compreendem o letramento como prática social. E essa definição “nos leva a

¹³ Letramento como prática social.

reconhecer, como afirmam Leung e Lewkowitz [...], que os significados e usos variam de acordo com o contexto e os participantes” (STREET, 2014, p. 203).

Ademais, é importante destacar que “letramento envolve dois fenômenos bastante diferentes: a leitura e a escrita” (SOARES, 2014, p. 48). Portanto, letramento refere-se tanto à leitura quanto à escrita e suas práticas sociais. Os dois pressupõem “um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*” (SOARES, 2014, p. 48-49). Com isso, “conclui-se que há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2014, p. 49). Dentre esses diversos letramentos, abordaremos em seguida, o letramento em contexto acadêmico.

4.3 Letramento em contexto acadêmico

O ensino da leitura e da escrita tem muito a ver com as escolhas que fazemos. As concepções teóricas e metodológicas assumidas pelo formador dizem respeito às suas posições políticas, não sendo possível a neutralidade, uma vez que, quando optamos, estabelecemos critérios para aderirmos a uma determinada proposta. Kleiman (2007, p. 23) nos lembra que: “[...] ensinar a ler e escrever não é uma questão técnica, é uma questão política, como Freire sempre insistiu. Não atuamos no vácuo”. Nossas práticas pedagógicas refletem nosso modo de ver, sentir, pensar e estar no mundo. Então, quando escolhemos discutir a escrita no ensino superior a partir das concepções de letramento e interdisciplinaridade, nutridos pelo paradigma emergente, estamos optando por um modo particular de ver, pensar e sentir a temática, que vai além da discussão sobre técnicas e métodos de produzir a escrita acadêmica, tratando-se de uma tomada de posição política, pois envolve o modo como compreendemos a educação, a formação, a aprendizagem, a sociedade, o mundo e o sujeito situado nessas inter-relações.

Assim, optamos por discutir a escrita acadêmica, partindo do conceito de letramento proposto por Soares, Kleiman, Street, Lea e Signorini, entre outros autores que tratam da escrita como prática social. De acordo com Lea e Street (2014, p. 477, grifos do autor), “*letramentos acadêmicos*” é uma expressão que surgiu para indicar os estudos do letramento no contexto do ensino superior, mas “o conceito também se aplica ao período da pré-escola ao ensino médio”. No Brasil, entretanto, tem-se utilizado com mais frequência letramento escolar para referir-se aos estudos do letramento na educação básica, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto letramento acadêmico tem sido mais empregado ao ensino superior. Conforme vemos a seguir:

Em consonância com a abordagem dos Estudos de Letramento, consideramos letramento acadêmico como os processos envolvidos na aquisição apropriada e nos usos efetivos da escrita, que são “complexos, dinâmicos, com diferentes nuances, situados e envolvem questões epistemológicas e processos sociais, incluindo relações de poder entre pessoas, instituições, e identidades sociais” (LEA; STREET, 2006, p. 369 *apud* VIANNA et al., 2016, p. 48).

Assim, letramento acadêmico é concebido como processo de aprendizagem e de uso da escrita em contextos que envolvem tanto conhecimento quanto relações sociais entre pessoas e instituições. Não ocorre, portanto, como ato isolado; pelo contrário, o letramento acontece enquanto prática social que inclui pessoas em eventos, como afirmam Vieira e Faraco (2019), tratando do letramento acadêmico: “As práticas de letramento de um estudante universitário envolvem atividades de escuta, fala, leitura e escrita, todas fundamentais ao bom desempenho acadêmico” (VIEIRA; FARACO, 2019, p. 7). Atividades essas que transcorrem nas interrelações, em um processo coletivo, compartilhado, na interação que envolve disciplinas, professores e alunos no ambiente acadêmico; sendo este, o principal espaço de aprendizagem e socialização desse tipo de escrita.

O ambiente acadêmico muitas vezes parece hostil para alguns estudantes, quando há um distanciamento entre seu universo social, extraescolar e o ambiente acadêmico, sobretudo no que se refere ao discurso oral e escrito. Na universidade, parece haver uma ruptura do discurso oral e do discurso escrito, da linguagem oral e da linguagem escrita, com os quais, muitas vezes, o estudante não se identifica, pois uma é a fala em casa, outra é a fala institucionalizada e legitimada pela universidade que tem como referência a escrita formal. Assim, os estudantes que ingressam na graduação também podem ser impactados pela diferença entre a escrita utilizada na educação básica e a escrita que vão experimentando no ensino superior. Para muitos, quando se trata de escrita, há um rompimento entre a escrita aprendida e praticada durante toda a educação básica e a que o estudante deve assumir no ensino superior. Deparam-se com outras exigências que requerem novas aprendizagens; aprendem-se novos gêneros textuais, com finalidades de escrita específicas para esse nível de ensino e que, possivelmente, se diferenciam das experiências de escrita vivenciadas na educação básica. Agora precisarão aprender gêneros adequados para o contexto acadêmico.

Signorini (2012, p. 273), tratando da questão do uso do termo adequado, quando é utilizado para referir-se às práticas letradas que “são pouco familiares à/ao aprendiz, seja ela/ele aluna/o ou professora/or”, tece algumas considerações acerca dos sentidos atribuídos a expressões como “fazer uso *adequado* da escrita e dos materiais escritos e ler, escrever, produzir *adequadamente*” (SIGNORINI, 2012, p. 273, grifos da autora). Desse modo, a autora destaca

o entendimento de adequado na perspectiva de um texto escrito gramaticalmente correto, isto é, do ponto de vista formal, “e como autorizado, institucionalmente aceito ou legítimo na recepção” (SIGNORINI, 2012, p. 273). Assim, um texto adequado seria aquele que melhor atendesse aos critérios do uso formal da língua escrita, independentemente do contexto em que se deu a sua produção.

No entanto, novos estudos vão introduzindo, no contexto da produção textual, “os contextos de produção e de recepção, isto é, [...] os contextos nos quais os materiais escritos são produzidos, lidos e interpretados” (SIGNORINI, 2012, p. 275), e então se traz a dimensão sociopragmática à questão do sentido de adequação. Agora não só os aspectos formais da língua têm sua importância na produção textual, sendo incluídas também “as funções comunicativas do que estava sendo produzido” (SIGNORINI, 2012, p. 275). Passam a ter importância o interlocutor, a situação de comunicação e os objetivos pretendidos. Na leitura e interpretação, consideram-se as tipologias textuais e os contextos de produção.

Já com a influência da concepção de letramento, o entendimento de adequado se apropria de outros aspectos; consideram-se “as práticas sociais nas quais estão situados os usos de materiais escritos” (SIGNORINI, 2012, p. 276). Trata-se da dimensão político-ideológica, “uma vez que as práticas sociais são múltiplas e heterogêneas, isto é, não são sempre as mesmas quando variam os contextos e estão sujeitas a hierarquizações em função das chamadas práticas de prestígio ou práticas hegemônicas” (SIGNORINI, 2012, p. 277). Nessa dimensão, não são considerados exclusivamente fatores “linguísticos, mas também discursivos, socioculturais, políticos e ideológicos” (SIGNORINI, 2012, p. 278). Nessa perspectiva, um texto adequado não apenas atende às normas linguísticas, às regras formais de escrita, como considera o contexto social, cultural, político e ideológico, no qual estará inserido.

Lea e Street (2014) propõem um novo olhar sobre a questão da escrita em contextos acadêmicos. Diríamos mesmo que os autores apontam uma inversão de foco; ao invés de olhar, a partir da perspectiva do déficit, sugerem conceituar a escrita nos cursos universitários.

Baseando-se em teorias de leitura, escrita e letramento como práticas sociais (os chamados “Novos Estudos de Letramento”, [...] Lea e Street (1998, 1999) defenderam nova abordagem para a compreensão da escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos que desafiam o modelo dominante de *déficit*. Em vez de se engajarem em debates sobre escrita boa ou ruim, os autores propuseram conceituar, no plano epistemológico, a escrita em contextos acadêmicos, tais como em cursos universitários (LEA; STREET, 2014, p. 478).

Mais importante do que focar no que falta no curso, buscar as suas deficiências, seria procurar identificar e entender a escrita no contexto do curso, olhar do ponto de vista

epistemológico e conceituar a escrita como ocorre ali. Para Lea e Street (2014), a escrita e o letramento acadêmicos podem ser compreendidos a partir de três modelos:

1. O modelo de habilidades de estudo que compreende a escrita e o letramento como habilidades individuais e cognitivas e enfatiza aspectos gramaticais e ortográficos na escrita dos alunos, assumindo uma dimensão mais técnica. Valoriza a forma da língua e afirma que os estudantes podem “transferir seus conhecimentos de escrita e letramento de um contexto para outro” (LEA; STREET, 2014, p. 479). Desse modo, o aluno é responsabilizado por seus fracassos no uso da escrita acadêmica, desconsiderando assim sua trajetória de letramento.
2. O modelo de socialização acadêmica ocorre com a aculturação¹⁴ de estudantes, quando estes assumem os “modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que caracterizavam membros de comunidades disciplinar ou temática” (LEA; STREET, 2014, p. 479). Esse modelo considera estáveis os discursos disciplinares e os gêneros e, se os estudantes dominam “as regras básicas de um discurso acadêmico particular”, então seriam capazes de reproduzi-lo. A ênfase incide sobre o professor como aquele que deve ser “responsável por introduzir os alunos na cultura acadêmica, com o intuito de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade” (OLIVEIRA, 2017, p. 125). Se por um lado, esse modelo parece avançar em relação ao anterior, pois traz certa preocupação com o aluno e seu contexto, ele também recebe críticas, segundo a autora, pela percepção da cultura acadêmica como homogênea; só se teria acesso à instituição pela aprendizagem de suas normas e práticas (OLIVEIRA, 2017).
3. O modelo de letramentos acadêmicos privilegia o conhecimento acadêmico. “Tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade” (LEA; STREET, 2014, p. 479). É similar ao modelo de socialização acadêmica, porém se diferencia por “considerar os processos [...] de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados” (LEA; STREET, 2014, p. 479), envolvendo tanto aspectos epistemológicos “quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais” (LEA; STREET, 2014, p. 479). Para Oliveira (2017,

¹⁴ Por aculturação, compreendemos o processo em que, indivíduos ou grupos se adaptam a outra cultura ou ainda se apropriam de traços dessa cultura.

p. 127), essa abordagem “parte do princípio de que o conhecimento é construído através da experiência do aluno em aprender e do auxílio do professor nesse processo de aprendizagem”. Há uma valorização da relação professor e aluno, em que se atribui significado à trajetória formativa do estudante e o papel mediador do professor, percebendo a aprendizagem como processo.

Lea e Street (2014) asseguram que os três modelos estão sobrepostos, podendo ser utilizados em qualquer contexto acadêmico para analisar práticas de letramento e o “modo como os estudantes chegam a compreender e utilizar essas práticas de letramento em cada contexto acadêmico” (LEA; STREET, 2014, p. 479). Sobre essa perspectiva, Oliveira (2017, p. 127) defende que esses modelos são interdependentes, uma vez que o aluno precisa conhecer as normas que regem as práticas de letramento da universidade e desenvolver as habilidades da escrita exigida nesse meio para poder exercer a escrita específica das áreas e disciplinas em “diferentes situações comunicativas, sem, contudo, desconsiderar sua história prévia de letramento e seus valores identitários”.

Consideramos também pertinente realçar, acerca de letramento acadêmico, a afirmação de David Russel sobre a escrita, em entrevista concedida a Ramos e Espeiorin (2009, p. 241), que assegura que essa “não é uma habilidade generalizável que se aprende de uma vez por todas, mas uma conquista ou feito que pode ser desenvolvido, que requer muita prática”. Sendo assim, podemos dizer que apenas começamos o processo de aprendizagem da escrita nos anos iniciais da escolaridade, o qual se desenvolve ao longo da vida. Trata-se de irmos construindo repertórios necessários à comunicação nos mais diversos espaços sociais com os quais interagirmos. Então, a escrita, ao mesmo tempo em que é uma construção pessoal, posto que nos remete à reflexão e à auto-organização, também é coletiva, uma vez que nos apropriamos desse instrumento nas interações sociais ou para mantê-las. Para Russel, há diferentes escritas para diferentes áreas, disciplinas e cabe ao professor a tarefa de ensinar os alunos a expressarem o conhecimento da sua área, utilizando um repertório próprio.

Na universidade verifica-se um tipo de escrita que se pode dizer especializada, visto que suas regras e exigências são específicas da academia. E isso se constata, por exemplo, no vocabulário característico de cada área de conhecimento. Entretanto, os gêneros textuais exigidos no ensino superior, pouco, ou às vezes, nada têm a ver com o que se aprendeu na educação básica. É preciso se apropriar de novos gêneros de texto, como um dado novo.

Assim, o espaço da universidade também é lugar de ensinar e aprender a escrita (a acadêmica), não como receita, mas como “regras gerais”, que não são algoritmos nem regras

fixas; mas, que, pelo contrário, estão apenas ‘estabilizadas por ora’, até haver alguma mudança nas condições” (RUSSEL *apud* RAMOS; ESPEIORIN, 2009, p. 245). A escrita, então, para Russel deve ser ensinada “como repertório de estratégias, uma caixa de ferramentas e recursos” (RUSSEL *apud* RAMOS; ESPEIORIN, 2009, p. 245) disponíveis para se utilizar como prática social.

O letramento acadêmico estaria associado não a conteúdos e/ou disciplinas, de modo fragmentado, ou ainda, que têm a ver com os gêneros exigidos na produção escrita da universidade, mas está diretamente ligado às habilidades de uso da escrita em práticas sociais.

A aprendizagem da escrita se configura, pois, como processo que vai sendo sistematizado ao longo do tempo, nas interações dos sujeitos em diferentes espaços. Afinal, a escrita, que não se dissocia da leitura, é muito mais que adquirir o domínio do código de uma língua, isto é, não é só ser capaz de codificar palavras, sem conexão com as práticas sociais.

Cabe destacar, com Vianna *et al.* (2016, p. 49) que, para se ter autonomia nas práticas de letramento acadêmico, não basta conhecer as práticas e gêneros específicos da universidade, nem os conceitos que por “ali circulam, mas também como esses conceitos são construídos, como dialogam entre si. Como podem ser reconstruídos/(re)vozeados na interação”. Nesse sentido, podemos inferir que o letramento, visto como alternativa a uma formação compartimentada, que hierarquiza componentes curriculares, desconectada da realidade, da vida, deve ser pensado dentro de uma proposta pedagógica interdisciplinar, em que a escrita acadêmica se torna fio condutor da formação, não como atividade própria de determinadas disciplinas, mas como eixo estruturante da formação, que (re)liga conhecimentos pelo diálogo e interação entre sujeitos, entre as diferentes áreas de conhecimento e as práticas sociais. Com isso, podemos começar a realmente compreender um pouco melhor o letramento em contexto acadêmico e, quem sabe, avançar na sua prática.

4.3.1 Por que o letramento acadêmico é necessário

Quando os estudantes ingressam no ensino superior, se supõe que eles dominam as habilidades de leitura e escrita. E, de fato, eles trazem consigo conhecimentos sobre leitura e escrita construídos ao longo da sua formação na educação básica e em outras interações sociais como na família, no trabalho, no trato com amigos, na religião, entre outros ambientes de convivência, o qual, para esses contextos culturais, era o suficiente.

Talvez, por essa expectativa, seja comum a exigência de que o ingressante em um curso superior saiba escrever o que lhe é proposto como se espera que seja a escrita na academia.

Domínio de conteúdo e forma é uma das exigências para a escrita acadêmica. Nessa concepção, o estudante deveria transpor o conhecimento aprendido anteriormente, para aplicá-lo à nova situação que se apresenta a ele.

Acontece que a escrita é um processo que ocorre situado em diferentes contextos. Sendo assim, o estilo de escrita aprendido e produzido na educação básica pode não atender às exigências da universidade, posto que as demandas de escrita no ensino superior têm suas próprias especificidades. Então, aqueles que ingressam nesse nível de ensino precisam aprender o que é específico desse grau de ensino, em particular do curso que farão e, ainda mais, de cada disciplina cursada.

Em suas pesquisas sobre a leitura e a escrita na universidade, Carlino (2008, p. 164) aponta que “nas universidades anglo-saxônicas se tem tomado consciência de que escrever é uma prática social, própria de cada comunidade discursiva, que tem convenções disciplinares, institucionais e, inclusive, geográficas próprias”¹⁵ (tradução nossa). Nesse sentido, ensinar a escrita acadêmica não deveria ser vista como uma estratégia para amenizar possíveis déficits de aprendizagem dos estudantes egressos da educação básica, mas como um direito de fazer uso do discurso próprio da comunidade acadêmica na qual esteja inserido.

Afinal, não se aprende a escrita de uma vez por todas. Esse é um processo que começa nos anos iniciais da nossa escolarização (até mesmo antes, nos contatos com o mundo letrado) e se desenvolve durante toda a nossa vida, pois o domínio dos conhecimentos gramaticais e das normas da língua escrita, que são conhecimentos válidos para todo texto escrito, não implica que se escreva bem qualquer gênero textual, em qualquer contexto. Como afirma Carlino (2008), os gêneros discursivos são múltiplos, logo há diferentes formas de escrita que precisam ser aprendidas; e considerando que a escrita acadêmica se desenvolve em interação com diferentes contextos que se modificam de acordo com cada disciplina ou campos de conhecimento, com as finalidades da escrita e com o interlocutor, é fundamental que construamos um processo que possibilite práticas de letramento que engajem os estudantes no universo acadêmico.

Assim, compreendemos que a leitura e a escrita devem estar presentes nos projetos pedagógicos dos cursos universitários, como princípios formativos, e os que contribuem para integrar as disciplinas acadêmicas, como ferramentas de aprendizagem, não só dentro da

¹⁵ Do original em espanhol (Argentina): “en las universidades anglosajonas se ha tomado conciencia de que escribir es una práctica social, propia de cada comunidad discursiva, que tiene convenciones disciplinares, institucionales e incluso geográficas, propias” (CARLINO, 2008, p. 164).

universidade, mas também para que os estudantes se apropriem de meios para continuarem aprendendo com autonomia e que possam se integrar às culturas acadêmicas¹⁶ e profissionais que almejem.

Para tanto, a universidade precisa assumir sua responsabilidade com o ensino da escrita, tendo consciência de que essa não é tarefa exclusiva da educação básica. Isso se justifica pelo fato de que as práticas de leitura e escrita acadêmicas, os gêneros utilizados pelas diferentes áreas de conhecimento, profissões e disciplinas e os tipos de textos que circulam e que são produzidos nos diferentes campos da esfera acadêmica não são saberes indicados para o ensino na educação básica, pois são próprios do domínio acadêmico, sendo, portanto, de responsabilidade da universidade o seu ensino.

Outra importante razão para o ensino da escrita na universidade, apontada por Carlino (2008), é a necessidade de reconhecer que nas licenciaturas se formam docentes para atuarem no segmento da educação básica e que são esses futuros profissionais que prepararão os próximos alunos ingressantes nas universidades. Se a esses professores em formação não são possibilitadas experiências de leitura e escrita que integrem as diferentes áreas de conhecimento, possivelmente eles encontrarão mais obstáculos para propiciarem tais vivências a seus futuros alunos.

Também é pertinente que a leitura e a escrita estejam presentes, não apenas como avaliação, pois isso não seria justo: avaliar o que não ensinamos. Então, leitura e escrita devem compor a base das propostas de cada disciplina ou como um modo de as integrar no processo de construção do conhecimento, preferencialmente, interdisciplinar.

Reiteramos que a leitura e a escrita devem ser utilizadas como ferramentas para a elaboração do conhecimento como produção criativa e não reprodutiva. As aulas não precisam acontecer em torno de um professor que expõe o saber a alunos passivos que o escutam, como na educação bancária de que falava Freire (2005), em que o saber era como que depositado por aquele que detém o saber, o professor, naqueles que se julga nada saber, os alunos. E, ainda, o autor nos alerta: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1998, p. 52). Nesse sentido, aula expositiva não pode ser a única forma de ensinar e aprender. Nesse modelo, quem mais aprende é o próprio professor que lê, pesquisa, interpreta, constrói seu texto para a aula, no diálogo com diferentes

¹⁶ Sobre culturas acadêmicas, Carlino (2008, p. 159) esclarece: “Entiendo por culturas académicas tanto las representaciones o concepciones sobre la escritura y la lectura académicas, como las prácticas o formas de enseñarlas en la universidad” (Do espanhol, Argentina).

autores e fontes de conhecimento. Enquanto o aluno quase nenhum esforço precisa fazer para receber as informações expostas pelo professor; o que não garante a aprendizagem. É pela leitura e a escrita, quando o aluno é capaz de elaborar e transformar as informações transmitidas pelo professor, que vai sendo construído o conhecimento; o aluno vai conseguindo assimilar e apropriar-se dos conteúdos (re)construídos, agora como autor.

Para Demo (2001, p. 64), a “verdadeira aprendizagem é aquela construída com esforço próprio através da elaboração pessoal”. Com isso, ele defende a pesquisa como princípio científico, mas também educativo. Nessa perspectiva, o professor contribui para que o aluno domine a leitura e a escrita como instrumento formal e político para a conquista da sua emancipação. Sobre a leitura e a escrita, Demo (2001, p. 87) afirma que: “A finalidade não é, de si, ler e escrever – para assinar o nome, copiar ordens, reproduzir parâmetros impostos – mas ler e escrever para poder ocupar espaço próprio na sociedade, fundar caminhos da crítica, chegar a projeto próprio de desenvolvimento”. E a pesquisa tem papel fundamental, como processo que contribui para a construção da autonomia, pela elaboração própria no processo formativo.

Com isso, é necessário instigar o aluno para que domine a instrumentação científica. Para tanto, Demo (2001, p. 111) destaca como ferramenta essencial “aprender a aprender” ou como ele prefere: “criar a capacidade de inventar soluções próprias”. Assim, contribuiremos para o desenvolvimento de uma importante habilidade no estudante, a atitude de pesquisa, que pressupõe a curiosidade transformada em questionamento e investigação, questionamento da ciência, da sociedade, reflexão, criticidade, criatividade na busca de soluções, entre outras atitudes. Nesse processo, pesquisa e elaboração andam juntas, como processo (re)construtivo do conhecimento.

Podemos citar, ainda, como aspecto importante do letramento na universidade, sua contribuição para a participação. Estudantes que se dedicam à leitura e à escrita, conseguem estabelecer melhor seus argumentos, elaborar suas dúvidas e compartilhá-las com colegas e professores. E isso contribui também para que o professor possa acompanhar como os alunos estão compreendendo os conteúdos, ou não, podendo assim, avaliar melhor e reconduzir seu planejamento para os aspectos que realmente são necessários.

Cuidar da leitura e da escrita na universidade também nos aponta para um compromisso não apenas técnico de instrumentalizar os alunos para seu uso em práticas sociais no contexto acadêmico, mas se trata também de um compromisso político e social, como nos mostra Carlino (2008) ao nos alertar que o descompromisso com a leitura e escrita na universidade não atinge a todos por igual. Pelo contrário, se não nos responsabilizarmos pelo ensino da leitura e escrita, atentaremos contra os mais vulneráveis socialmente e contribuiremos

para a reprodução das condições desiguais de acesso e permanência dessa população desfavorecida no meio acadêmico, ao invés de colaborarmos para reverter essa situação. Esse é mais um desafio e uma provocação que, como professores, temos que enfrentar.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Tratamos aqui do percurso que fizemos para responder ao problema da presente pesquisa, pensando metodologia como um itinerário que, sendo construído no processo, nos permitiu, de modo planejado, aprofundar a temática escolhida e desvelar as questões propostas.

Além disso, tendo em vista o caráter multidimensional da realidade pesquisada, compreendemos a necessidade de uma abordagem em que fosse possível adotar diferentes técnicas e instrumentos para garantir um melhor acesso aos dados e às informações, com vistas a compreender o problema pesquisado em sua totalidade. Não no sentido de exaurir todas as possibilidades de sua compreensão, mas de alargar as fronteiras do conhecimento, indo além do conhecimento de partes, fragmentos do fenômeno, em busca de um conhecimento mais global. Assim, fontes diferentes foram utilizadas para ampliar as possibilidades do olhar da pesquisadora. Também é importante ressaltar, em relação ao pesquisador e à realidade pesquisada, que:

[...] na pesquisa, o sujeito pesquisador e a realidade pesquisada (objeto) também emergem e evoluem juntos. Ambos têm um destino comum, uma dependência ecológica, uma co-dependência, pois vivenciam um processo de interdependência [...]. Assim, consciente ou não, o pesquisador participa da realidade e do mundo do outro, e ambos, sujeito e mundo, estão verdadeiramente co-imbricados (MORAES, 2008b, p. 108).

Com isso, reconhecemos que entre pesquisador e objeto não é possível idealizar uma pretensa neutralidade, uma vez que estabelecem entre si uma interação no processo da pesquisa.

5.1 Tipo e abordagem de pesquisa

A presente pesquisa se insere como estudo de caso, em uma abordagem qualitativa, considerando o problema de pesquisa suscitado, o processo de construção das informações e o modo como foi realizado o tratamento dos dados.

A escolha pelo estudo de caso, parte da própria questão de pesquisa levantada que remete a como as práticas de escrita desenvolvidas por certo grupo de estudantes (ingressantes) de um determinado curso de uma instituição específica (Pedagogia da UFMA/CCSST) favorecem os processos de letramento acadêmico, considerando a perspectiva do paradigma emergente, sob a ótica da interdisciplinaridade. Temos, pois, uma proposição para entender um fenômeno complexo, contemporâneo, inserido em um contexto real, o que nos direciona a um estudo de caso, conforme Yin (2001).

Trata-se, portanto, de um estudo de caso único, pois refere-se à escrita de um grupo de estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFMA/CCSST e que ocorre em determinado período de tempo, a saber, os dois primeiros períodos do curso, correspondentes ao ano de 2019, focando assim acontecimentos contemporâneos. Para Yin (2001):

Um estudo de caso é uma investigação empírica que

- investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando
- os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

A investigação de estudo de caso

- enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado,
- baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado,
- beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (YIN, 2001, p. 32-33, grifos do autor).

Assim, utilizamos técnicas e instrumentos diversos que, articulados, contribuíram para a construção do conhecimento no campo investigado. Sobre a variedade de instrumentos de coleta de dados, Yin (2001, p. 27) aponta isso como o que diferencia o estudo de caso de outras estratégias de pesquisa: “o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações”, elementos que desenvolveremos em seção posterior.

Sobre a abordagem qualitativa, Flick (2004, p. 20) nos aponta que:

[...] os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunas, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2004, p. 20)

O olhar atento do pesquisador, desde as suas escolhas teórico-metodológicas até sua inserção no campo, suas reflexões e análises, sua preocupação com o processo, seu cuidado em captar os diferentes pontos de vista dos informantes, entre outros aspectos, são essenciais na constituição da pesquisa qualitativa.

Para Bogdan e Biklen (1982) *apud* Lüdke e André (2015, p. 14), a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Foi com esse entendimento que acessamos o ambiente e os participantes desta pesquisa, de forma que tivéssemos abertura o suficiente para realizar a investigação com a eficiência necessária.

Foi também com essa compreensão que pensamos o método, as técnicas e os instrumentos que foram utilizados para a construção das informações e elaboramos um

planejamento detalhado e comprometido tanto com o problema e os objetivos da pesquisa, como com o referencial teórico-metodológico escolhido para sua fundamentação.

5.2 *Lócus* e participantes da pesquisa

Elegemos como *lócus*, o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que funciona no Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST), no município de Imperatriz-MA.

Nossa proposta inicial era acompanhar 30% de estudantes de uma turma ingressante, o que correspondia a 10 estudantes, durante os três primeiros períodos do curso, com a finalidade de observar como o curso de Pedagogia da UFMA/CCSST subsidia os alunos ingressantes nas práticas de escrita acadêmica, analisando, segundo a perspectiva do paradigma emergente e da interdisciplinaridade, como as práticas de escrita desenvolvidas por esses estudantes favorecem o processo de letramento acadêmico.

A pesquisa de campo foi iniciada no primeiro semestre de 2019. Contudo, logo após finalizarmos os dois primeiros semestres de acompanhamento, surgiu a pandemia da Covid-19, que obrigou a suspensão das aulas presenciais em 2020. Assim, considerando o tempo para conclusão do doutorado e diante do impasse sobre quando e como as aulas presenciais seriam retomadas, decidimos proceder à análise dos dados coletados junto aos estudantes e professores no primeiro e segundo períodos cursados em 2019, uma vez que não foi possível acompanhar os estudantes no terceiro período do curso, como tínhamos previsto. Apesar disso, foram experiências significativas as que observamos nas práticas de escrita dos estudantes durante seu primeiro ano de curso, não havendo comprometimento para o alcance dos objetivos da pesquisa.

Quanto aos sujeitos, por uma questão de ética, será mantido sigilo em relação à identificação dos participantes da pesquisa, de modo que sejam preservadas as suas identidades. Sobre a ética na pesquisa, Fazenda, Tavares e Godoy (2015) entendem que é:

[...] muito mais do que um código ou princípios morais de ação. A relação constitui o sujeito, e na relação com o Outro concreto o sujeito é constituído. Essa relação da alteridade é denominada ética. A ética é, nesse sentido, a metafísica primeira ou relação primeira, abertura necessária ao outro. (FAZENDA; TAVARES; GODOY, 2015, p. 45)

Há que se ter cuidado com o outro, enquanto pesquisador e informantes, orientador e orientando, professor e aluno. Cuidado que se materializa no respeito às diferenças e singularidades, na responsabilidade e na confiança depositada no pesquisador e na relação dialogal que se estabelece no processo da pesquisa, como consequência da própria interação

cotidiana. Nesse sentido, comungamos com a concepção das autoras que afirmam que a “ética na pesquisa é resultado de uma ética vivenciada no cotidiano. Está diretamente relacionada a valores e princípios de vida” (FAZENDA; TAVARES; GODOY, 2015, p. 47).

Então, para garantir o anonimato dos participantes, utilizamos nomes fictícios colhidos na flora nativa maranhense do século XIX que, segundo Linhares, Rodrigues e Pinheiro (2019, p. 216-220), foram “citadas na obra de Francisco de Nossa Senhora dos Prazeres”. Apenas os nomes Açucena e Angélica foram selecionados em outra fonte, uma pesquisa realizada na Baixada Maranhense, publicada em 2016 por Machado e Pinheiro.

Para uma melhor aproximação ao que seria um nome de pessoa ou para adequar ao gênero do participante, optamos, em alguns casos, por atribuímos o nome popular da planta, para outros, o nome científico, procurando fazer algumas adaptações conforme a necessidade. Assim, elegemos os seguintes nomes:

Quadro 1: Relação dos nomes de plantas nativas maranhenses do século XIX utilizados como codinomes dos participantes da pesquisa.

PARTICIPANTE	NOME COMUM	IDENTIDADE BOTÂNICA
ESTUDANTES	Açucena	<i>Amaryllis</i> sp.
	Angélica	<i>Guettarda Angelica Mart.ex Mull. Arg.</i>
	Angelim	<i>Andira fraxinifolia</i> Benth. (1837)
	Ingá	<i>Inga</i> Mill (1754)
	Jaboticaba	<i>Myrciaria cauliflora</i> (Mart.) O.Berg. (1856)
	Juçara	<i>Euterpe oleracea</i> Mart. (1824)
	Louro	<i>Laurus nobilis</i> L. (1753)
	Pitombeira	<i>Talisia esculenta</i> (A. St.-Hill.) Radlk. 1878
	Táuari	<i>Cariniana legalis</i> (Mart.) Kuntze (1898)
	Violete	<i>Não identificada</i>

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2022).

As estudantes foram nomeadas como Açucena, Angélica, Angelina, Ingá, Jaboticaba, Juçara, Talísia e Violete, e os estudantes, chamamos de Laurus e Táuari.

A ideia de utilizar nomes da flora maranhense para identificar os colaboradores surgiu quando soubemos, por um aluno de um período mais adiantado, em conversa informal pelo aplicativo *WhatsApp*, que entre os estudantes se comenta o quanto o curso é exigente e que, por isso, em forma de brincadeira, “surgem lendas urbanas, como a de que os gatos do campus são alunos que não conseguiram se formar e que as árvores são os antigos professores”, em uma alusão ao tempo prolongado pelo qual profissionais e estudantes se “perpetuam” no campus.

Agradou-nos a ideia de vir a ser, um dia, uma árvore do campus da UFMA, assim como a referência aos “alunos-gatos”, animais acolhidos no campus e cuidados pela comunidade acadêmica.

5.3 Critérios de inclusão

Dada a incompatibilidade de tempo entre os prazos para conclusão do doutorado e o tempo de duração do curso de Pedagogia (quatro anos e meio), o que inviabilizaria a pesquisa, decidimos trabalhar com os estudantes ingressantes no curso de Pedagogia por ocasião do início da pesquisa, dos quais foram selecionados 30%.

A escolha dos estudantes participantes aconteceu pelo contato direto com a turma de ingressantes, na qual a pesquisadora faria a etapa de observação, e teve como critérios:

- ser estudante ingressante, regularmente matriculado no primeiro período do curso de Pedagogia da UFMA/ CCSST, na ocasião do início da pesquisa de campo;
- não ter feito outra graduação, sendo esta sua primeira experiência no ensino superior;
- pretender permanecer no curso de Pedagogia por, pelo menos, três períodos consecutivos; e
- colocar-se disponível, na condição de voluntário, para participar da pesquisa.

Em relação à escolha das disciplinas para observação, utilizamos como critérios para seleção, entre as disciplinas ofertadas nos dois primeiros períodos do curso, aquelas cujas ementas apontavam para nosso objeto de pesquisa, considerando a relevância para nossos objetivos bem como o cumprimento do tempo previsto para realização da pesquisa.

Assim, no primeiro período, selecionamos as disciplinas: Leitura e Produção Textual e Metodologia Científica, por oferecerem, de acordo com suas ementas, subsídios teórico-metodológicos que dariam suporte para a escrita acadêmica; e Psicologia da Educação I, por ser pré-requisito para Psicologia da Educação II e III, propiciando a dimensão de continuidade.

No segundo período, optamos por Psicologia da Educação II, pelos motivos apontados anteriormente, referentes à continuidade; e Filosofia da Educação II, que não estava prevista, mas foi incluída porque todos os estudantes participantes da pesquisa, em entrevista realizada no final do primeiro período, citaram as contribuições do professor para o desenvolvimento da escrita acadêmica.

5.4 Etapas da pesquisa

Sendo a realidade complexa e, portanto, dinâmica e multidimensional, incapaz de ser apreendida em todos os seus aspectos, descrevemos aqui a pesquisa em algumas etapas, porém ressaltamos que, conforme a investigação foi se desenvolvendo, as etapas foram acontecendo em alguns momentos simultaneamente, outras vezes em sequência. Procuramos, então, articular essas etapas no processo de construção das informações. Sobre essa interação no processo de pesquisa, Triviños (2006) afirma que:

[...] o processo de pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se, constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informação. (TRIVIÑOS, 2006, p. 137)

Aqui, para efeito de uma melhor compreensão de como aconteceu a pesquisa, apresentamos cada etapa procurando descrever os procedimentos de cada uma. Ressaltamos que esta pesquisa teve a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins – UFT, em Palmas-TO, conforme Parecer Consubstanciado do CEP/UFT N° 3.547.912.

Em um primeiro momento, levantamos informações no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFMA/CCSST (PPC), acerca do que propõem sobre o processo de desenvolvimento da escrita acadêmica dos seus estudantes e se a proposta didático-pedagógica, de algum modo, se alinha à perspectiva de letramento acadêmico, sob a ótica da interdisciplinaridade.

Em seguida, escutamos os estudantes ingressantes a respeito do seu conhecimento sobre a escrita na universidade. Para tanto, utilizamos um questionário com questões abertas, de modo a traçar o perfil dos participantes e descobrir o que pensam e sabem sobre a escrita acadêmica, bem como quais são as suas experiências prévias com a escrita na educação básica e suas expectativas em relação à escrita no curso de Pedagogia.

A fase seguinte foi de observação de aulas. Durante dois semestres, acompanhamos um grupo de dez estudantes em suas vivências de escrita. Foram observadas as atividades propostas pelos professores das disciplinas previamente selecionadas e cursadas pelos estudantes participantes da pesquisa, com a intenção de analisar como as experiências de escrita, vivenciadas por esses estudantes poderiam contribuir para o letramento acadêmico, em uma perspectiva interdisciplinar.

Ao final de cada semestre, realizamos entrevistas semiestruturadas com os estudantes participantes da pesquisa com o objetivo de conhecer como eles percebiam seu processo de desenvolvimento da escrita e as metodologias utilizadas pelos professores nesse processo construtivo e se conseguiam perceber alguma relação da escrita acadêmica com a prática social em uma perspectiva interdisciplinar. Essas entrevistas possibilitaram, em certa medida, uma autorreflexão sobre seu processo de aprendizagem da escrita acadêmica em cada semestre.

Ao longo de todas essas etapas, realizamos a Análise de Conteúdo dos dados gerados, buscando uma leitura orientada pelos referenciais do letramento acadêmico, considerando a perspectiva do paradigma emergente, sob a ótica da interdisciplinaridade.

5.5 Quanto às técnicas e aos instrumentos de pesquisa

Com a motivação de uma perspectiva teórico-metodológica que compreende a realidade como complexa, multidimensional e dinâmica, consideramos pertinente trazer uma abordagem de pesquisa que tenha potencial para ampliar o olhar sobre a realidade investigada e, portanto, contemplar uma diversidade de técnicas e instrumentos que contribuam para a construção das informações, proporcionando uma visão global do fenômeno investigado. Para Triviños (2006),

[...] sem dúvida alguma, o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apóia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. (TRIVIÑOS, 2006, p. 138).

Foi com essa expectativa que fizemos opção pelos instrumentos e técnicas que em seguida apresentamos. Contudo, ressaltamos que, por não se orientarem por uma perspectiva linear, eles estarão articulados em uma ótica complementar, possibilitando uma compreensão ampliada do problema em estudo. Nesse sentido, Demo (2012, p. 155) assegura que “é preciso superar o dado linear e chegar ao não linear, porque este é garantidamente mais real. No linear, apanhamos a extensão, no não linear a intensidade do fenômeno”. Segundo o autor, para tanto, a opção seria trabalhar com um grupo pequeno de informantes, cientes de que não representará a sociedade como um todo, mas que pode ser “exemplar”, no sentido de referir-se a exemplos contextualizados.

Entendemos, assim, que escutar um pequeno grupo de estudantes do curso de Pedagogia pode não representar a totalidade do curso, mas sendo uma parte do todo, produzirá informações significativas para contribuir com a proposta pedagógica do curso e, portanto, com a formação do futuro pedagogo.

5.5.1 Análise documental

Nosso percurso metodológico partiu do que dizem os documentos do curso, realizando, inicialmente, uma análise documental que, de acordo com Lüdke e André (2015, p. 44), “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Embora compreendamos que a noção de documento para a pesquisa, sobretudo no campo da História, se amplia para além do texto escrito e abrange “tudo o que serve de testemunho” (CELLARD, 2008, p. 296), incluindo fotografias, objetos do cotidiano, cartas, memorandos, diários pessoais, entre outros; nesta pesquisa, entendemos, de modo particular, como documento, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC).

O PPC é o documento norteador do curso. Nele, estão descritos os objetivos, os fundamentos, os princípios e o currículo que direciona o perfil de pedagogo que se pretende formar. Segundo Vasconcellos (2009):

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. (VASCONCELLOS, 2009, p. 17)

No caso do PPC, ele pode ser visto como um instrumento que contribui para a construção da identidade do curso e que serve, portanto, de referência para o planejamento das disciplinas. A análise do PPC foi realizada considerando que, por “possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui [...] uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais” (CELLARD, 2008, p. 295). Entretanto, entendemos que a análise documental é uma “fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados” (BARDIN, 2016, p. 51) e, portanto, pretendemos ir além do armazenamento de informações, buscando, nas mensagens, “evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2016, p. 51), o que é próprio da Análise de Conteúdo, técnica que abordaremos mais adiante.

5.5.2 Questionário aberto

O questionário é compreendido, de acordo com Chizzotti (2005, p. 55), como “uma interlocução planejada” com a intenção de obter dos participantes da pesquisa informações, no caso deste estudo, sobre a escrita com base em suas experiências na educação básica e no contexto acadêmico.

Sobre o uso de questionário na pesquisa qualitativa, cabe dizer que essa é uma técnica que pode ser aplicada como fonte de informação complementar, articulada a outras técnicas e instrumentos de geração de dados. Em nossa investigação, optamos por esta técnica, utilizada com esse viés da interlocução, com a intenção de fazer um levantamento prévio dos conhecimentos dos informantes, isto é, como uma sondagem acerca da percepção, das expectativas e do conhecimento que os estudantes ingressantes (primeiro período) no curso de Pedagogia possuem sobre o processo de construção da escrita acadêmica. Com isso, foi possível tecer um panorama inicial de como chegam esses estudantes à graduação para, posteriormente, irmos acompanhando o seu desenvolvimento em relação à escrita na universidade.

O questionário com perguntas abertas foi o selecionado para esta pesquisa, tendo em vista que esse tipo de pergunta permite que o informante exponha suas opiniões livremente acerca de assuntos que vão sendo direcionados pelas questões. O instrumento foi organizado em quatro eixos, considerando os objetivos da pesquisa.

O primeiro eixo, intitulado Perfil do informante, procurou gerar informações que pudessem caracterizar os participantes da pesquisa, sem identificá-los de modo pessoal, garantindo, assim, o direito ao sigilo sobre sua identificação, mas também personalizando um pouco essa fonte de informação importante, principal interlocutora da pesquisa.

No segundo eixo, nomeado Sobre sua formação, procuramos conhecer as experiências formativas dos participantes anteriores ao seu ingresso no curso de Pedagogia; o terceiro, que denominamos Sobre experiências com a escrita anteriores à graduação, trouxe as vivências de leitura e escrita anteriores ao ingresso no curso de Pedagogia, buscando resgatar as percepções e memórias dos informantes sobre a escrita na educação básica. E por fim, o quarto eixo, que chamamos de Sobre a escrita na universidade, buscou informações sobre as percepções, os conhecimentos e as expectativas dos estudantes acerca da escrita acadêmica.

5.5.3 Observação

Fazenda, Tavares e Godoy (2015, p. 95), ao responderem à questão: “O que é observar?”, se reportam à Chauí (1999), ao afirmarem que “é o olhar atento de quem quer ver, não sendo, portanto, apenas enxergar, mas educar o olhar para ver além das aparências. É acompanhar o movimento, é contemplar e examinar o mundo do desconhecido”. Destacam, assim, a complexidade dessa técnica de pesquisa que busca ir além do que está evidente, exigindo uma ação sensível ao olhar os fenômenos em seus diversos aspectos.

É importante também destacar que o olhar do pesquisador não é neutro, pois está influenciado pela subjetividade na sua condição de observador que filtra a realidade, o fenômeno, segundo suas percepções e interpretações. O pesquisador precisa ter consciência disso, de modo que possa afinar sua pesquisa, tendo clareza dos recortes que faz e das respectivas análises. As autoras Fazenda, Tavares e Godoy, citando Kincheloe (1997), asseguram:

[...] não só que todo olhar é seletivo, filtrado por formas com as quais o poder tem construído nossa subjetividade, mas também que não existe valor neutro na forma de perceber. O pesquisador deve confrontar-se não somente com *o que vê*, mas com *por que vê* o que vê. Nesse sentido, está pensando sobre o pensar, analisando sua consciência, pondo o que percebe num contexto significativo. Sendo consciente, a *observação* apura o olhar do observador (FAZENDA; TAVARES; GODOY, 2015, p. 96).

O conteúdo das observações envolve tanto a descrição dos participantes da pesquisa, quanto dos locais e das atividades realizadas nas aulas, eventos significativos que ocorreram em sala, como reflexões acerca dos fenômenos observados, em uma perspectiva analítica, metodológica. Envolve, ainda, de acordo com Fazenda, Tavares e Godoy (2015, p. 98), “os dilemas éticos e conflitos, as mudanças na perspectiva do observador e os esclarecimentos necessários”.

Considerando que a subjetividade se faz presente na observação, porquanto sofre influência do observador, quanto à validade da pesquisa, Fazenda, Tavares e Godoy (2015, p. 98) recomendam “que em primeiro lugar se defina claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, além da decisão sobre o grau de participação do observador, a duração das observações e o treinamento do observador”. Assim, nesta pesquisa, optamos pela observação direta, por ser um meio eficaz de construir informações acerca do fenômeno pesquisado. Para um melhor acompanhamento das práticas de escrita propostas nas disciplinas e realizadas pelos alunos, escolhemos fazer a observação das atividades produzidas em algumas

aulas, pois interessa-nos saber que experiências de escrita são proporcionadas aos estudantes ingressantes no curso de Pedagogia.

A observação ocorreu de forma direta por conta do contato entre os participantes, pesquisadora e informantes, pesquisadora e fenômenos observados, de modo que foi possível gerar informações no contexto das vivências dos atores, “a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista” (CHIZZOTTI, 2005, p. 90). Entretanto, não houve intervenção intencional da pesquisadora durante a realização das atividades, eventos ou fenômenos observados.

Ressaltamos, ainda, segundo Moraes (2008b), que “o observador está sempre comprometido com o ato de observação. Ele é partícipe constitutivo e ativo do objeto observado, indicando a inexistência de uma realidade objetiva” (MORAES, 2008b, p. 74). Isso significa que não é possível afirmar a existência de um observador absolutamente neutro, uma vez que o observador “sempre participa da realidade que descreve” (MORAES, 2008b, p. 74).

Desse modo, não podemos afirmar que nossa observação foi de um rigor objetivo, passiva, posto que estivemos em sala de aula por cerca de 300 horas-aula, em contato direto e em inter-relação com docentes e discentes, durante dois semestres letivos do curso. Portanto, houve uma observação ativa, de um observador “partícipe constitutivo e ativo do objeto observado”, como diz Moraes (2008b). Entretanto, isso não invalida o processo de pesquisa, ao contrário, traz uma perspectiva mais real, contextualizada, como experiência singular, pois “*a experiência de cada observador é única e intransferível porque é realizada em sua clausura operacional*” (MORAES, 2008b, p. 75, grifos da autora).

Além disso, o fato de esta pesquisadora ser professora do referido curso (licenciada no momento), embora não o fosse da turma *lócus* da pesquisa, propiciou uma maior aproximação entre a observadora e os sujeitos da pesquisa, proporcionando uma sinergia entre eles. É como explica Moraes (2008b, p. 103), com base na complexidade: “Daí, a impossibilidade do pesquisador se afastar totalmente do seu objeto de pesquisa, [...] pois ambos, energética e informacionalmente, estão co-implicados”. Ela ainda acrescenta que: “O pesquisador é parte do todo que ele pretende explicar, pois na complexidade não existe dicotomia entre o sujeito e sua realidade” (MORAES, 2008b, p. 103). Portanto, a proximidade entre observador, objeto e sujeitos não invalidou a pesquisa, ao contrário, ajudou a promover a dialogicidade, que rompeu com a dicotomia observador/observado e colaborou para conhecer melhor a realidade em questão.

5.5.4 Entrevista semiestruturada

Para compreendermos o fenômeno da escrita no contexto acadêmico, optamos por ouvir estudantes sobre o que sabem e pensam acerca da escrita em contexto acadêmico, focando em suas experiências como discentes do curso de Pedagogia da UFMA/CCSST.

A entrevista semiestruturada foi a técnica que nos pareceu mais adequada para ouvir os estudantes, visto que “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 39). Sobre essa técnica, Triviños (2006, p. 146) destaca: “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”, posto que ocorre presencialmente e em um clima gerador de diálogo.

Para Lüdke e André (2015, p. 40), como também para Triviños (2006), esse instrumento de pesquisa parte de um esquema básico, porém flexível, que possibilita adaptações por parte do entrevistador. Assim, os roteiros das entrevistas foram elaborados ancorados em objetivos e teorias que fundamentam a pesquisa, sem rigidez, mas abertas para outras questões cuja necessidade fosse sentida no decorrer da interação.

Poupart (2012) afirma que o uso dos métodos qualitativos e, em especial, da entrevista,

[...] foi e ainda hoje é tido como um meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar as suas realidades. As condutas sociais não poderiam ser compreendidas, nem explicadas, fora da perspectiva dos atores sociais. (POUPART, 2012, p. 216)

Assim, além de ser relevante a perspectiva do informante, seu olhar e suas experiências, também o contexto precisa ser levado em consideração. Ainda de acordo com Poupart (2012, p. 244), é preciso, portanto, considerar “que os discursos são inseparáveis de seu contexto de produção e de enunciação”. Desse modo, se o meio onde se constrói o discurso diz muito sobre este, o contexto também é revelador das experiências e do pensar sobre elas.

As entrevistas foram realizadas de modo individual, em ambiente reservado, em uma sala adequadamente preparada na UFMA/CCSST, campus Centro, e em horário combinado previamente com cada participante. Elas foram gravadas com autorização dos informantes e, posteriormente, transcritas e seus conteúdos foram analisados. A identificação dos informantes foi mantida em sigilo, garantindo seu anonimato.

5.5.5 Análise de Conteúdo

Após a seleção dos documentos pertinentes à pesquisa e a geração dos dados por meio dos diferentes instrumentos e técnicas selecionados, considerando o problema levantado, os objetivos e as teorias que fundamentam este estudo, empreendemos a análise. Lüdke e André (2015, p. 48) afirmam que o pesquisador, após selecionar os documentos, “recorre geralmente à metodologia da análise de conteúdo”. Para atingir o objetivo dessa metodologia de “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2005, p. 98), o pesquisador faz uso de diferentes procedimentos de análise.

Em relação à escolha do procedimento mais pertinente para decodificação de um documento, Chizzotti (2005) diz que isso

[..] depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador. Esses procedimentos podem privilegiar um aspecto da análise, seja decompondo um texto em unidades léxicas (análise lexicológica) ou classificando-o segundo categorias (análise categorial), seja desvelando o sentido de uma comunicação no momento do discurso (análise da enunciação) ou revelando os significados dos conceitos em meios sociais diferenciados (análise de conotações), ou seja, utilizando-se de qualquer outra forma inovadora de decodificação de comunicações impressas, visuais, gestuais etc., apreendendo o seu conteúdo explícito ou implícito. (CHIZZOTTI, 2005, p. 98)

No contexto deste estudo, procuramos estabelecer algumas categorias de análise, tendo em vista o problema e os objetivos aqui investigados, bem como a perspectiva do letramento e da interdisciplinaridade que fundamentam teoricamente a pesquisa. Entretanto, também procuramos estar atentos às informações que foram aparecendo durante a geração de dados, de tal modo que foi possível captar outras categorias surgidas dos conteúdos analisados das diferentes fontes de informações.

Sobre a diversidade de percepções, Lüdke e André (2015, p. 48) afirmam que ela “parece contribuir mais para aumentar o conhecimento sobre algo do que para limitá-lo”. Assim, a diversidade de fontes propiciou um leque maior de possibilidades de percepção sobre o fenômeno.

A respeito da construção de categorias, Lüdke e André (2015, p. 50) asseguram que “não é tarefa fácil”. E acrescentam:

Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse. (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 50)

Esse processo se mostra complexo, demandando esforço, cuidado, conhecimento e experiência por parte do pesquisador em relação às decisões a serem tomadas sobre o que é, de fato, relevante para atender aos objetivos da pesquisa, à luz do referencial teórico que a fundamenta.

Triviños (2006, p.161), apoiando-se em Bardin, destaca três etapas no uso da Análise de Conteúdo: “pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial”. A pré-análise trata da organização do material em si. Assim, temos como material para estudo os conteúdos dos documentos (PPC), dos questionários abertos, das observações e das entrevistas semiestruturadas. A descrição analítica se inicia durante a pré-análise e avança para um estudo mais aprofundado de todo o material. De acordo com Triviños,

[...] nesta etapa, especificamente, o material de documentos que constitui o *corpus* é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos. Os procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são básicos nesta instância de estudo. De toda essa análise surgem quadros de referência (TRIVIÑOS, 2006, p. 161).

A etapa de interpretação referencial também se inicia durante a pré-análise, mas, conforme Triviños,

[...] alcança agora sua maior intensidade. A reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações [...] com a realidade educacional e social ampla, aprofundando as conexões das idéias, chegando, se é possível [...], a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais (TRIVIÑOS, 2006, p. 162).

O autor ainda lembra que o pesquisador deve ficar atento para que a análise não ocorra somente sobre o conteúdo manifesto nos documentos, sobretudo para “aprofundar sua análise tratando de desvendar o *conteúdo latente* que eles possuem” (TRIVIÑOS, 2006, p. 162, grifos do autor). Isso significa que o pesquisador deve desenvolver um olhar para além do aparente.

6 DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA

Pesquisar, para esta pesquisadora, se configura como um árduo exercício de tomar decisões, para escolher as teorias que alicerces a pesquisa e decidir entre as tantas informações que vão sendo construídas ao longo do processo. Portanto, diz respeito às interpretações que fazemos dos dados que coletamos e selecionamos durante a análise. Assim, compreendemos que o pesquisador constrói sua trajetória de pesquisa com base em suas percepções e em suas escolhas e decisões ao longo da jornada da pesquisa.

Desse modo, consideramos que neutralidade não é possível para quem faz pesquisa, uma vez que somos resultado de todo um processo de construção, de experiências vividas ao longo de nossa formação, com nossa cultura e nossas crenças e as leituras que fazemos, enfim pelas vivências em toda a nossa trajetória. Com isso, é preciso deixar claro a partir de qual viés tecemos nossas análises nesta pesquisa.

Para Street (1993, p. 9) *apud* Kleiman (2006, p. 39), “[...] faz mais sentido, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, admitir e revelar, de início, o sistema ideológico utilizado, pois assim ele pode ser abertamente estudado, contestado e refinado”. É nesse sentido que procuramos deixar claro, desde o princípio, nos capítulos que antecedem esta análise, quais concepções nos fundamentam quando trazemos o Paradigma Emergente, a Interdisciplinaridade e o Letramento Acadêmico como alicerces teóricos da pesquisa. Tentamos também evidenciar o sistema ideológico que nos move e os filtros que utilizamos para gerar dados e analisá-los, pois como não há neutralidade na ciência é necessário explicitar as concepções que norteiam nosso olhar de pesquisadora.

Assim, compreendemos que, “[s]endo o letramento uma prática social situada, investigá-lo é observar práticas linguísticas em situações de uso em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso” (LIRA, 2008, p.73). Em nossa pesquisa, foi possível acompanhar diversos eventos de letramento propostos aos estudantes, como resumos individuais e em grupo, resenhas, artigos científicos, produção de vídeos, provas, questionários e produções textuais para apresentação em seminários, entre outros.

Quando tratamos de letramento, de aprendizagem e de uso da escrita em ambiente acadêmico, percebemos a falta de reconhecimento de que os estudantes, independentemente do seu nível escolar, trazem consigo experiências e conhecimentos de escrita de sua prática no meio social no qual estão inseridos. Podemos mesmo afirmar que os estudantes fazem uso de diferentes gêneros textuais, reconhecendo o que é adequado para cada circunstância ou contexto

no seu cotidiano, porém nem sempre esses conhecimentos são considerados no meio acadêmico.

Nesse sentido, algumas questões nos intrigavam e mobilizaram esta pesquisa: O que estudantes ingressantes na graduação sabem sobre os gêneros textuais próprios da universidade?; Esses gêneros textuais ou alguns deles faziam parte do seu cotidiano ou pelo menos do cotidiano escolar antes de seu ingresso na universidade?; O que costumavam escrever na educação básica?; Quais são suas expectativas em relação à escrita ao ingressarem no ensino superior?; À medida que vão cursando os períodos, como os estudantes vão percebendo o seu processo de desenvolvimento da escrita acadêmica? Além disso, considerando seus saberes prévios e os conhecimentos que vão sendo construídos no decorrer do curso, o que vai se modificando? Os conhecimentos acerca da escrita acadêmica vão se ampliando? O que tem favorecido que isso aconteça? Enfim, procuramos responder essas questões com vistas a saber como as práticas de escrita desenvolvidas por estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFMA/CCSST favorecem os processos de letramento acadêmico, considerando a perspectiva do paradigma emergente, sob a ótica da interdisciplinaridade.

Podemos inferir que, no campo acadêmico, a escrita assume alguns elementos específicos desse ambiente. Assim, a aprendizagem desses gêneros, tão particulares, ocorre no contexto da universidade, pressupondo a mediação de um professor.

Nesse sentido, procuramos conhecer a percepção que os estudantes ingressantes no curso de Pedagogia do CCSST/UFMA trazem acerca da escrita própria do contexto acadêmico e como se dá essa transição, no campo da escrita, da educação básica, notadamente, do ensino médio, para o ensino superior.

Sabemos que é preciso olhar a totalidade que envolve o processo de aprendizagem da escrita acadêmica. Isso implica olhar as partes que compõem esse todo: os estudantes, o contexto em que ocorreram as práticas e/ou eventos de letramento, os conteúdos, as leituras, as ações dos sujeitos participantes do processo – e o que mais foi possível captar com este olhar de pesquisadora – bem como o todo que contém tais partes, para melhor entendermos as questões postas.

Então, tendo em vista que o paradigma emergente nos alerta sobre a fragmentação do conhecimento, procuramos nestas análises olhar a realidade, não de modo isolado, mas contextualizada, conectada à sua totalidade, “[...] em função de um todo interligado e interdependente, em que suas propriedades não são reduzidas a unidades menores” (PETRAGLIA, 2001, p. 42). Nesse sentido, abordamos o problema de pesquisa por diferentes

ângulos, conscientes da impossibilidade de dar conta de todas as suas nuances, mas sem perder de vista os elementos próprios do letramento e da interdisciplinaridade.

É pertinente esclarecer que, considerando os objetivos da nossa pesquisa, optamos por buscar respostas para as questões levantadas segundo a ótica dos estudantes, por reconhecermos que eles são protagonistas do seu processo formativo. Começamos, pois, por contextualizar nosso *locus* de pesquisa: o curso de Pedagogia da UFMA/CCSST.

6.1 O *locus* de pesquisa: (re)contando a história do curso de Pedagogia da UFMA/CCSST

Para melhor compreendermos o curso de Pedagogia da UFMA, em Imperatriz-MA, na atualidade, é interessante fazer um breve retorno à sua trajetória histórica, destacando alguns aspectos que foram relevantes no seu processo de criação.

No Brasil, o curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto-Lei nº 1.190¹⁷, de 4 de abril de 1939, vinculado à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que tinha sido instituída pela Lei nº 452, de 5 de julho de 1937. Esse decreto, assinado por Getúlio Vargas e pelo ministro da educação na época, Gustavo Capanema, trata da organização da Faculdade. Assim, logo no Art. 1º dispõe sobre as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
 - b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
 - c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino.
- (BRASIL, 1939, s.p.)

Além do preparo técnico e de pesquisa, ficava claro que a Faculdade incorporaria em seus cursos a formação para a docência. Desse modo, a Faculdade Nacional de Filosofia passava a constituir-se, de acordo com o Art. 2º, das seções de: Filosofia; Ciências; Letras; Pedagogia; e, como seção especial, a de Didática. A seção de Pedagogia, conforme o Art. 7º do Decreto, era composta por um curso ordinário: o curso de Pedagogia, que teria duração de três anos (Art. 19), constituído de disciplinas mais propedêuticas, de fundamentos da Educação. Já a seção de Didática teria o curso único de Didática (Art. 8º), contemplando disciplinas mais específicas do campo pedagógico, para o preparo técnico da docência, com duração de um ano (Art. 20). Essa forma de organização ficou conhecida como “fórmula 3+1”, que visava formar bacharéis, ao final dos três anos do curso de Pedagogia, e licenciados, com o curso de Didática em um ano. Assim, como bacharel, o egresso poderia atuar em funções técnicas e, como licenciado, teria a docência no curso Normal como campo.

¹⁷ DECRETO-LEI Nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em 14/07/2022.

No estado do Maranhão, segundo Santos e Oliveira (2012), o curso de Pedagogia chegou bem depois. Sua origem está ligada à Faculdade de Filosofia de São Luiz, que foi fundada em 15 de agosto de 1952. No ano seguinte, foi autorizado o funcionamento dos cursos de Filosofia, Letras neolatinas, Geografia e História e Pedagogia, pelo Decreto nº 32.606¹⁸, de 23 de abril de 1953, assinado por Getúlio Vargas e Ernesto Simões Filho, ministro da educação no período. Três anos depois, pelo Decreto nº 39.663¹⁹, de 28 de julho de 1956, assinado por Juscelino Kubitschek e Clovis Salgado, então ministro da educação, é reconhecido o curso de Pedagogia, juntamente com os cursos de Geografia e História e Letras neolatinas, da Faculdade de Filosofia de São Luiz, estado do Maranhão.

Com a Lei nº 5.152²⁰, de 21 de outubro de 1966, é autorizada a instituição da Fundação Universidade do Maranhão (UFMA), com o objetivo de “implantar, progressivamente, a Universidade do Maranhão, instituição de ensino superior, de pesquisa e de estudo em todos os ramos do saber, visando, imediatamente, a contribuir para a solução de problemas regionais de natureza econômica, social e cultural”, conforme o Art. 3º. Assim, passaram a fazer parte dessa nova Universidade do Maranhão, a Faculdade de Filosofia de São Luiz do Maranhão, a Faculdade de Direito de São Luiz do Maranhão, Faculdade de Farmácia e de Odontologia de São Luiz do Maranhão, Faculdade de Ciências Médicas do Maranhão, Faculdade de Serviço Social do Maranhão e a Escola de Enfermagem São Francisco de Assis, como indica o Art. 8º da Lei em pauta. Desse modo, a Universidade Federal do Maranhão, então nascente, incorporou os diversos cursos dessas Faculdades e, entre eles, estava o curso de Pedagogia que, até então, integrava a Faculdade de Filosofia.

Ressaltamos que, da criação da UFMA, em 1966, até o final da década de 1970, o curso de Pedagogia só era oferecido em São Luís, no único câmpus da Universidade. Entretanto, no contexto da expansão das políticas de interiorização das universidades, a UFMA inclui no seu programa de interiorização a cidade de Imperatriz, segunda maior do estado do Maranhão, que teve o projeto de criação do Câmpus II aprovado em 27 de julho de 1978. E, no segundo semestre de 1979, os primeiros cursos foram autorizados a funcionar – Pedagogia e Direito –, mas como uma extensão dos cursos de São Luís. Assim, a história do curso de

¹⁸ Decreto nº 32.606, de 23 de abril de 1953. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-32606-23-abril-1953-329726-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 14/07/2022.

¹⁹ Decreto nº 39.663, de 28 de julho de 1956. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-39663-28-julho-1956-334221-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 14/07/2022.

²⁰ Lei nº 5.152, de 21 de outubro de 1966. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/NgFoeUI6tViq2vS>. Acesso em 14/07/2022.

Pedagogia de Imperatriz tem sua origem ligada à própria história de criação do câmpus. Segundo Santos e Oliveira (2012):

[...] no contexto de ampliação das políticas educacionais de interiorização do ensino superior nas universidades públicas, propostas pelo MEC, o Curso de Pedagogia e o Curso de Direito foram autorizados a funcionar no recém-criado Campus II, em Imperatriz, através do Programa de Interiorização dessa instituição. (SANTOS; OLIVEIRA, 2012, p. 80)

O primeiro vestibular para o curso de Pedagogia ocorreu no início de 1980 e sua aula inaugural em 13 de fevereiro do mesmo ano. Notemos que, nesse princípio, sendo o curso de Imperatriz uma extensão do curso de São Luís, tinha como projeto pedagógico a cópia do projeto do curso da sede da UFMA. Com isso, eram desconsideradas as particularidades locais. Nesse período, era grande a quantidade de professores leigos que integravam o sistema público de ensino de Imperatriz. Na rede privada de ensino, embora também houvesse professores com o curso Normal ou de magistério, ainda era muito alto o número daqueles docentes que não possuíam o ensino superior, assim como os próprios proprietários dessas instituições, que desempenhavam a função de diretor sem possuir formação para o seu exercício.

A reforma do ensino superior realizada pelos militares, com a Lei nº 5.540/1968 e o Parecer do Conselho Federal de Educação – CFE nº 252/1969, define diretrizes para a organização do curso de Pedagogia no Brasil, criando as habilitações em: supervisão escolar, orientação educacional, administração escolar, inspeção escolar e magistério do curso Normal.

À primeira turma do curso de Pedagogia de Imperatriz, foi oferecida formação de especialistas em administração escolar, demanda que, por um lado se fazia pertinente, uma vez que a legislação da educação vigente exigia formação em nível superior para a função de diretor escolar. Por outro lado, parecia uma oferta para atender interesses específicos de um grupo de pessoas que já se encontravam em atuação, em especial nas suas próprias escolas, como proprietárias ou nos chamados cargos de confiança na rede pública. Com isso formou-se uma primeira turma de bacharéis em pedagogia, especialistas em administração escolar, ficando sem atender uma grande demanda reprimida de profissionais para a docência.

De qualquer modo, com sua presença na região, a Universidade passa a atender as demandas da sociedade. Contudo, a carência de profissionais qualificados para atuar no campo da Educação, desde os níveis iniciais do ensino, se torna ainda mais evidente na década de 1990, produzindo uma lacuna que o curso buscou atender, conforme relatam Santos e Oliveira (2012):

No início da década de 1990, diante da demanda que se apresentava nos sistemas municipal e estadual, bem como nas instituições particulares que começavam a inserir nos seus quadros profissionais qualificados para o atendimento pedagógico, bem como da carência de profissionais habilitados para desempenhar tais funções nas

escolas, o curso passou a oferecer, também, as habilitações em Orientação Educacional e Supervisão Escolar (SANTOS; OLIVEIRA, 2012, p. 80).

Então, as turmas que seguiram, a partir da década de 1990, saíram com duas habilitações: docência, como uma habilitação obrigatória da formação do pedagogo; e supervisão escolar ou orientação educacional, como uma segunda opção de habilitação. A partir de então, o curso oferecido formava em licenciatura, não mais em bacharelado.

De acordo com o portal da UFMA²¹, o curso de Pedagogia de Imperatriz teve seu ato de criação firmado pela Resolução nº 15/1993 – CONSUN, iniciando, assim, seu processo de autonomia. Entretanto, somente em 17 de janeiro de 2008, o curso teve sua autorização aprovada pela Portaria nº 90, de 17/01/2008, publicada no Diário Oficial da União, em 18/01/2008. O reconhecimento do curso se consolidou em 2011, pela Portaria nº 485 de 19/12/2011, publicada no Diário Oficial da União de 23/12/2011.

Contudo, se houve um longo processo de construção da emancipação do curso de Pedagogia do Câmpus II em relação à sede, essa tão esperada autonomia era ainda parcial, pois existia apenas do ponto de vista legal, uma vez que a dependência pedagógica permaneceu por mais algum tempo, representada pela permanência do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) do Câmpus de São Luís, direcionando o curso de Imperatriz.

Durante a década de 1990, houve a reformulação nacional do currículo do curso de Pedagogia, de modo que pudesse se adaptar a uma nova realidade, provocada por mudanças no sistema capitalista que se reorganizava em sua face neoliberal, a globalização econômica, e de outras áreas que também foram afetadas por ela, e o desenvolvimento de novas tecnologias, que exigiam um novo perfil profissional.

Dessa reestruturação curricular, resultou a elaboração de um novo PPC, em 2001, para os cursos de Pedagogia da UFMA, o que incluía o Câmpus II. Como parte desse momento, um novo currículo foi elaborado em São Luís, sem a participação de professores e alunos do curso de Pedagogia de Imperatriz. Destacamos que nesse período o curso tinha um número reduzidíssimo de professores efetivos, o que, entretanto, não justifica a exclusão do Câmpus II desse processo. A reformulação do currículo foi aprovada pela Resolução nº 243-CONSEPE, de 4 de abril de 2002. O curso de Licenciatura em Pedagogia destinava-se a formar pedagogos para atuarem na docência de séries iniciais do Ensino Fundamental, na docência de disciplinas

²¹ Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=63. Acesso em 15/07/2022.

pedagógicas e na gestão de sistemas educacionais e escolas. Foi mantido um currículo disciplinar, organizado em três eixos:

- a) Eixo Formativo 1: Contexto Histórico e Sociocultural da Educação;
- b) Eixo Formativo 2: Sistemas Educacionais, Escolas e Organização do Trabalho Pedagógico, compreendendo três subdivisões: Gestão de Sistemas Educacionais e Escolas; Formação Docente; e Práticas Educativas Integradoras, os quais envolvem componentes curriculares ligados à pesquisa, a projetos, aos estágios e à monografia de conclusão de curso; e
- c) Eixo Formativo 3: Estudos Diversificados e aprofundamento em áreas específicas.

Nesse novo currículo, embora predominasse a organização em forma de disciplinas distribuídas em períodos semestrais, a proposta pedagógica apresentava a intenção de fomentar alguma integração entre as disciplinas ao pensar o currículo estruturado em eixos formativos.

O novo currículo que se apresenta no PPC de 2001, aprovado em 2002, foi o que orientou o curso de Pedagogia de Imperatriz até que, em 2012, com um quadro docente mais consolidado, não apenas quantitativamente, mas também pela qualificação desses profissionais, o curso começou a dar os primeiros passos na construção do seu próprio PPC. Essa iniciativa, no texto de apresentação do Projeto, é justificada da seguinte maneira:

O processo de reorganização do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia – CCSST, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, teve como base diversos aspectos. Primeiramente, foi o entendimento de que o projeto do curso, em vigor desde 2001, não contemplava mais as necessidades emergentes da comunidade local. O corpo docente foi progressivamente renovado com a efetivação de novos professores. E ainda, o fato de o Campus II tornar-se Centro, o que, conseqüentemente, exige uma proposta pedagógica que atenda às especificidades de cada curso e seu respectivo público. Por conseguinte, as transformações ocorridas no cenário educacional nacional sustentam essa necessidade constante de ampliação, aprimoramento e redimensionamento do saber-fazer educacional (PPC, 2016, p. 3).

A elevação do Câmpus II à condição de Unidade Acadêmica pela Resolução nº 83, de 2 de dezembro de 2005, do Conselho Superior Universitário (CONSUN), passando a ser denominado Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST), sem dúvidas foi sentida pela comunidade acadêmica de Imperatriz como um importante passo rumo à sua almejada autonomia administrativa e pedagógica. Porém, se administrativamente pouco parece ter sido alterado, do ponto de vista pedagógico, foi possível vislumbrar algum avanço quando os cursos puderam reelaborar seus projetos.

No curso de Pedagogia do CCSST, um movimento se inicia em 2012 para reformulação do que foi chamado “novo PPC” (para diferenciá-lo do projeto de São Luís); mas o que ocorreu, na verdade, foi uma adequação do projeto de 2001 às novas diretrizes nacionais para os cursos de Pedagogia. Esse processo de elaboração e tramitação pelas instâncias da UFMA se estendeu até que o PPC foi aprovado pela Resolução nº 1.504-CONSEPE, de 18 de outubro de 2016, esse que é o projeto vigente até o momento desta pesquisa. Esta Resolução foi alterada em seus artigos 6º, 7º, 10º e 11º, pela Resolução nº 1.666-CONSEPE, de 27 de novembro de 2017, para incluir o turno matutino e suas especificidades de carga horária, quantidade de vagas ofertadas e integralização e distribuição dos componentes curriculares, agora nos turnos matutino e noturno.

Cabe ressaltar que esse movimento representou um importante passo na conquista da autonomia pedagógica do curso, posto que os sujeitos que de fato compõem essa comunidade acadêmica passaram a ter suas vozes contempladas na concepção do curso. Porém, é relevante dizer que essa autonomia não significa ruptura institucional, sendo somente uma autonomia relativa, uma vez que o curso faz parte da instituição UFMA e do segmento de educação superior nacional e, portanto, segue a legislação das diferentes instâncias, considerando as suas normativas na elaboração do seu projeto pedagógico.

Sobre autonomia, Vasconcellos (2009, p. 21) já dizia que “o discurso da autonomia não pode ser usado para justificar fechamento, isolamento, auto-suficiência”. Portanto, não se trata de ruptura institucional, mas de resguardar aquilo que é próprio de determinada comunidade. Então, produzir uma proposta pedagógica mais vinculada à realidade onde será implementada é, antes, um direito de ver contempladas as vozes daqueles que fazem a comunidade acadêmica, garantindo seu protagonismo. Isso não significa promover rupturas institucionais, mas abertura para parcerias e construção coletiva, respeitando as especificidades e a legislação vigente. Assim, a educação, vista como direito social, impõe às instituições e, conseqüentemente, àqueles que as compõem, a obrigação de garantir a efetivação desse direito, o que não permite negligenciar o que a legislação faculta e interpretá-la de forma independente.

Observamos que, desde o princípio, o modelo de organização curricular do curso de Pedagogia foi pautado pela compartimentação disciplinar e seriada, refletindo a forte influência do paradigma científico moderno, fragmentador e disjuntivo, presente nos instrumentos legais (decretos, resoluções e portarias, dentre outros), que lhe dão sustentação.

6.2 Escrita acadêmica no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CCSST/UFMA: uma proposta interdisciplinar?

O PPC do Curso de Pedagogia do CCSST é um importante documento que expressa a proposta de formação do pedagogo segundo as concepções da instituição, representada no curso. Portanto, revela que profissional se pretende formar, com base em determinados fundamentos éticos, políticos, epistemológicos e didático-pedagógicos, que devem ser construídos coletivamente pela comunidade acadêmica e apresentados de modo claro no PPC. Vasconcellos (2009) aponta como finalidades do Projeto Político-Pedagógico (PPP), entre outras:

- Resgatar a intencionalidade da ação (marca essencialmente humana), possibilitando a (re)significação do trabalho; [...];
- Ser um instrumento de transformação da realidade; resgatar a potência da coletividade; gerar esperança;
- Dar um referencial de conjunto à caminhada; aglutinar pessoas em torno de uma causa comum; gerar solidariedade, parceria;
- Ajudar a construir a unidade (e não a uniformidade); superar o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição. Possibilitar a continuidade da linha de trabalho na instituição;
- [...]
- Ser um canal de participação efetiva; [...] Ajudar a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente;
- [...]
- Fortalecer o grupo para enfrentar conflitos, contradições e pressões, avançando na autonomia [...] e na criatividade [...];
- Colaborar na formação dos participantes. (VASCONCELLOS, 2009, p. 20-21)

Então, ao elaborar seu projeto, o curso de Pedagogia assume seu processo de emancipação pedagógica, passando a conceber, de modo intencional e coletivo, sua proposta de formação do pedagogo. Processo que não é simples nem rápido, que exige estudo, reflexão e tomada de decisões por parte da equipe e que contribui para a construção de unidade, não como uniformidade, mas como superação da fragmentação de práticas pedagógicas isoladas; além do amadurecimento da participação dos diversos segmentos da comunidade acadêmica, notadamente, do curso: docentes, discentes e técnicos.

O PPC vigente no período da pesquisa (2019) foi aprovado em 2016. Nesse documento, observamos os elementos que dizem respeito à escrita na formação do pedagogo, de modo particular a existência de algum indicativo para estudantes ingressantes no curso, atendendo, assim, um dos objetivos específicos da pesquisa, que propõe identificar, no PPC de Pedagogia do CCSST/UFMA, se há indícios de uma proposta pedagógica que converge para a inserção do estudante ingressante no curso no processo de letramento acadêmico em uma perspectiva interdisciplinar.

Enfatizamos que o referido PPC se encontra estruturado em seis itens, além da Apresentação, a saber: 1. Curso de Pedagogia: história e política; 2. Objetivos do curso; 3. O Currículo e seus Fundamentos; 4. Indicadores de Avaliação; 5. A Brinquedoteca no Curso de Pedagogia; 6. Ementários e Bibliografias; e as Referências consultadas para a sua elaboração.

O texto de apresentação informa que se trata da atualização do projeto anterior, de 2001, que já não atendia às necessidades surgidas ao longo dos anos: “O **processo de reorganização** do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia - CCSST, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, teve como base diversos aspectos” (PPC, 2016, p. 3, grifo nosso). Isso pode ser um indicativo de que o processo de avaliação e atualização da proposta pedagógica do curso teve o antigo projeto como referência para a nova elaboração, de modo a alinhar suas proposições às demandas da legislação em vigor (Diretrizes Curriculares Nacionais, Pareceres e Resoluções) e ao momento histórico vivenciado pelo curso. A apresentação contém ainda uma justificativa do que motivou a atualização do PPC, como citamos na seção anterior deste capítulo.

A primeira seção do documento relata a história do curso de Pedagogia no Brasil e no CCSST e as políticas que fundamentaram sua criação. No segundo, temos os objetivos do curso cuja principal finalidade é: “Formar profissionais para atuar no Magistério da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão de Sistemas Educacionais e Escolas”, segundo o que nos informa o PPC (2016, p. 15), de modo que docência e gestão compõem, em parte, a identidade do pedagogo a ser formado.

A terceira seção traz o currículo e seus fundamentos, esclarecendo qual é a concepção de currículo que o curso adota:

[...] o currículo se constitui, pois, como um projeto educacional planejado a partir de eixos científicos e culturais, bem como experiências educativas que se deseja desenvolver a fim de formar profissionais-cidadãos com o domínio de conhecimentos, procedimentos e atitudes considerados relevantes para uma prática pedagógica crítica e criativa (PPC, 2016, p. 16).

Desse modo, o Projeto revela uma percepção de currículo abrangente que implica a valorização da relação entre saberes das vivências e experiências sociais do cotidiano e os conhecimentos não cotidianos, como os produzidos pela Ciência, Arte, Filosofia e Tecnologia. Esse currículo, então, se sustenta em fundamentos éticos e políticos, epistemológicos e didático-pedagógicos.

Os fundamentos éticos e políticos estão centrados na “categoria de **humanização**” (PPC, 2016, p. 17, grifo do autor), que contribui para definir a identidade profissional de pedagogo que o curso pretende formar: docente, gestor e pesquisador. O projeto refere-se à

educação como oportunidade de “formar em cada indivíduo a humanidade produzida historicamente” (PPC, 2016, p.18), o que ocorre nas vivências cotidianas e não cotidianas, como no aprendizado da língua escrita e falada, dos princípios da lógica matemática, nos princípios da explicação científica dos diversos fenômenos e na apreciação e comunicação artística e estética. Para tanto, o curso sustenta que sua identidade deve estar “caracterizada pela indissociabilidade entre a teoria e a prática” (PPC, 2016, p. 19).

Já os fundamentos epistemológicos do currículo permitem que o curso incorpore “a ideia de que a pedagogia é, sempre, ciência, política e filosofia porque enquanto se nutre e se apropria do método científico, também se coloca num tempo histórico, assumindo uma perspectiva ideológica e política” (PPC, 2016, p. 20).

Por sua vez, os fundamentos didático-pedagógicos colocam a didática como “elo da atividade do professor e do aluno. [...] mediação necessária, tanto na fase de planejamento quanto na fase de execução e avaliação do processo, para garantir a tradução da *teoria pedagógica em prática pedagógica*” (PPC, 2016, p. 21, grifos do autor), mas como superação da dicotomia entre teoria e prática. A proposta teórico-metodológica apontada no PPC se apoia na investigação e exposição. A investigação é entendida como “a forma metodológica de construção do conhecimento a partir do esforço que o sujeito faz para obter um entendimento direto da realidade” (PPC, 2016, p. 22), assumindo uma postura crítica em todo o processo; e a exposição, como socialização dos conhecimentos aprendidos e elaborados pelo investigador “com base na realidade investigada. A exposição oral e escrita são etapas de construção e produção do saber-fazer pedagógico e científico” (PPC, 2016, p. 22). Além disso, é pontuado que investigação e exposição, como formas de construção do conhecimento, devem estar articuladas.

Ainda sobre o currículo, o projeto aponta o ensino, a pesquisa e a extensão, pilares que fomentam a produção de conhecimentos na universidade, como processos articulados e apresenta um conjunto de princípios que orientam a extensão na UFMA, seguindo as diretrizes definidas no Plano Nacional de Extensão Universitária. Entre eles, destacamos:

- a) Necessária e obrigatória **articulação da extensão com o ensino e a pesquisa**, de forma institucionalizada;
- b) **Interdisciplinaridade** e interprofissionalidade, como **interação** de modelos e conceitos complementares, de material analítico e de metodologias, buscando uma consistência teórica e operacional que estruture o trabalho dos profissionais;
- c) **Relação** bilateral com a comunidade externa, com **troca de saberes e aplicação de metodologias participativas** e, como consequência, a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade e uma **produção resultante do confronto com a realidade**; [...] (PPC, 2016, p. 24, grifo nosso).

Tais princípios são indicados no projeto como referências na formação do pedagogo. Aqui, para efeito dos nossos objetivos de pesquisa, evidenciamos a interdisciplinaridade como princípio assumido pelo curso em uma proposta que envolve articulação do ensino, pesquisa e extensão, assim como reciprocidade, estabelecida em parcerias externas e internas, nas “trocas de saberes e metodologias”, envolvendo a comunidade externa e a comunidade acadêmica em um processo que prima pela participação, pelo respeito à diversidade e por uma produção que dialogue com a realidade.

Procurando atender às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o curso de Pedagogia define-se como licenciatura, o que implica uma sólida formação teórica e o “desenvolvimento do pensamento crítico, fundamentado na contribuição das diferentes ciências e dos campos de saberes que atravessam o campo da pedagogia” (PCC, 2016, p. 11). Essa formação exige um novo currículo que, segundo o próprio Projeto, “transcenda aquela concepção fragmentada, parcelada, restrita a um elenco de disciplinas fechadas em seus campos de conhecimento” (PCC, 2016, p. 12). Com isso, o curso aponta como alternativa a esse modelo curricular disjuntivo, compartimentado e reflexo do paradigma científico moderno uma proposta curricular centrada no princípio da interdisciplinaridade que busca o diálogo e as interrelações, que produzem parcerias e reciprocidades, aproximando-se do que seria o paradigma emergente.

Além disso, o curso propõe uma estrutura curricular, considerando a legislação que regula a licenciatura em Pedagogia, organizada em núcleos: Núcleo de Estudos Básicos; Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos; e Núcleo de Estudos Integradores. Segundo o PPC, esses núcleos “devem se integrar e articular ao longo de toda a formação, a partir do diálogo entre os diferentes componentes curriculares, por meio do trabalho coletivo sustentado no **princípio interdisciplinar** das diferentes áreas e saberes que formam o campo da pedagogia” (PPC, 2016, p. 12, grifos nossos).

Contudo, ainda que haja essa proposição de estruturação curricular em núcleos, sugerindo um trabalho interdisciplinar, o curso está organizado em disciplinas distribuídas em oito semestres para o turno matutino e nove semestres para o noturno. Inicialmente, são propostas disciplinas de caráter propedêutico, seguidas do eixo de docência e de gestão, além de algumas obrigatórias, referentes à inclusão, que são firmadas em lei.

Com isso, observamos, ainda, a predominância do modelo curricular influenciado pelo paradigma científico moderno, pautado na disciplinaridade, na fragmentação do currículo em disciplinas separadas, porém tendo o cuidado de sugerir os núcleos como uma possível alternativa a essa disjunção.

Então, analisando os componentes curriculares expostos no PPC, ressaltamos aqueles mais diretamente ligados à interdisciplinaridade e à escrita, focos do nosso interesse de pesquisa. Logo no primeiro semestre do curso, destacamos as disciplinas **Leitura e Produção Textual** e **Metodologia Científica**, propostas pelo curso para subsidiar “o campo da produção acadêmica” (PPC, 2016, p. 29). Suas ementas contemplam a produção textual, como evidenciado a seguir:

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL
EMENTA

Língua Oral e Língua Escrita: características e usos da linguagem, língua e fala. Variações linguísticas. **Tipologia textual**. Denotação e Conotação. Textualidade: fatores e elementos. Teoria e prática de leitura. **Teoria e prática de produção textual a partir de temas atuais de caráter transversal** como educação ambiental, sustentabilidade, educação em direitos humanos, entre outros, **fornecendo subsídios para o desenvolvimento pleno do futuro pedagogo como leitor** (PPC, 2016, p. 51, grifo nosso).

METODOLOGIA CIENTÍFICA
EMENTA

Ciência e Métodos Científicos. Natureza, processo e níveis de conhecimento. Processo de estudos científicos. O trabalho científico e sua estrutura. **O registro científico**: as principais preocupações com os trabalhos acadêmicos. **Elaboração de resumos, resenhas, artigos preferencialmente sobre temas atuais de caráter transversal e interdisciplinar** como educação ambiental, sustentabilidade; diversidade étnico-racial, cultural; direitos humanos, fornecendo subsídios para o desenvolvimento pleno do pedagogo pesquisador (PPC, 2016, p. 52, grifo nosso).

Na ementa de Leitura e Produção Textual, o enfoque sobre a escrita é bem geral, cita a tipologia textual, porém omite os gêneros textuais que poderiam ser incluídos em uma proposta em que a escrita acadêmica é fundamental para a formação. Percebemos nessa ementa e, posteriormente, nas práticas observadas, que a leitura ganha centralidade, sendo a escrita apontada como subsídio para a formação do “futuro pedagogo como leitor”, colocando em relevo, de certo modo, a preponderância da leitura sobre a escrita. Observamos também que não contempla a interdisciplinaridade, embora ela esteja indicada no PPC como princípio que deve ser desenvolvido no curso.

A ementa da disciplina Metodologia Científica é mais precisa quanto à escrita de gêneros acadêmicos, destacando resumos, resenhas e artigos. Aqui, a escrita tem a função de subsidiar os estudantes em relação às demandas de escrita que precisarão dominar no contexto em que eles estão inseridos, a universidade. Temos, portanto, uma proposta de aprendizagem da escrita para o exercício da função social de estudantes inseridos em um contexto acadêmico. Nesse caso, percebemos aspectos que caracterizam uma concepção de letramento acadêmico

que compreende leitura e escrita como práticas sociais que se alteram conforme o contexto, cultura e gênero (LEA; STREET, 2014).

Nas duas propostas há preocupação com a produção textual de temas transversais para cumprir a legislação específica que determina a inclusão de temáticas como: educação ambiental; sustentabilidade; diversidade étnico-racial e cultural; e direitos humanos, entre outras. No entanto, em Metodologia Científica a ementa ressalta temas de “caráter transversal e interdisciplinar”, demonstrando interesse em discutir temas que transitem em diferentes áreas, evidenciando a importância atribuída à superação da fragmentação disciplinar rumo a uma ação mais integrada. Porém, assim como em Leitura e Produção Textual, tais ementas não apontam para uma proposta de fato interdisciplinar, que corresponda ao diálogo e à cooperação entre disciplinas, em uma perspectiva de superação da fragmentação disciplinar rumo a uma ação mais integrada.

Entretanto, se por um lado, essas disciplinas contribuem significativamente para a inserção dos estudantes na produção da escrita acadêmica; por outro, há o risco de acontecer a compreensão equivocada de que a aprendizagem da escrita é responsabilidade exclusiva de determinadas disciplinas e que, nas demais, se experimentam só os resultados dessa aprendizagem, tal como muitas vezes acontece na educação básica, em que as aprendizagens concernentes à escrita são limitadas à esfera da disciplina de Língua Portuguesa, em um processo reducionista e fragmentado. Nesse caso, a escrita não estaria sendo compreendida no processo de letramento acadêmico, em que os estudantes, simultaneamente, se apropriam das técnicas e normas de escrita da língua e se apoderam da escrita própria desse contexto, utilizando-a como prática em diversas situações, inclusive nas diferentes disciplinas e/ou componentes curriculares.

Os **Seminários Temáticos I, II e III**, oferecidos, respectivamente, no terceiro, quarto e quinto períodos são também importantes componentes curriculares para o desenvolvimento da escrita acadêmica em uma perspectiva interdisciplinar. No PPC (2016, p. 26), eles são apontados “como uma proposta metodológica que sintetiza e integra os conhecimentos das várias disciplinas articulados com a realidade de forma **inter/multi/transdisciplinar**” (grifo nosso). Nesse ponto, o Projeto traz três concepções, cujos termos até se avizinham, mas que são bem distintas – conforme trabalhamos no capítulo 3, o qual versa sobre Interdisciplinaridade.

Na multidisciplinaridade, conforme Japiassu (1976), há a experiência de diálogo entre especialistas, quando diferentes disciplinas abordam um tema comum, mas de modo isolado, sem estabelecer interações. A interdisciplinaridade avança nesse processo dialógico, pois,

embora respeite o âmbito disciplinar, desenvolve interações, podendo construir novos conhecimentos a partir da cooperação e das parcerias marcadas pela reciprocidade entre as disciplinas em um processo de produção coletiva. Nesse caso, temos um diálogo relacional, em que as fronteiras não são tão rígidas e a interdisciplinaridade pode ser uma ponte interligando os diversos campos e fontes de conhecimento. Já a transdisciplinaridade, para além do conhecimento disciplinar, entre e através deste, busca nas mais diversas fontes de conhecimentos e saberes a construção de novos conhecimentos. Nela não há espaço para fronteiras disciplinares, pois há um diálogo interrelacional, circular, que inclui conhecimentos acadêmicos e de outras e diversas fontes, sem estabelecer hierarquias.

O objetivo dos Seminários é estabelecer conexões entre as diversas disciplinas do currículo, por meio de diferentes estratégias como projeto de intervenção e pesquisa de campo, entre outras, que possibilitem aos estudantes desenvolver “habilidades e competências relacionadas com a área de estudo em questão para além de sua fronteira epistemológica” (PPC, 2016, p. 26). Para eles, são selecionadas, preferencialmente, as atividades que tenham produção escrita em uma linha interdisciplinar e que atendam aos requisitos legais de natureza transversal.

No decorrer do curso, outros componentes curriculares também incluem a escrita em suas ementas. É o caso da disciplina **Arte e Educação**, oferecida no quarto período do curso, que contempla em sua ementa: “Elaboração de proposições de ensino da arte integradas aos aspectos lúdicos da aprendizagem” (PPC, 2016, p. 66). A escrita, nesse caso, atende a um propósito formativo, ligado ao contexto didático-pedagógico em que o futuro pedagogo aprende a elaborar propostas para o ensino de Arte na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em **Fundamentos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa**, disciplina prevista para o quinto período do curso, a ementa indica: “Elaboração e realização de proposições de letramento utilizando textos literários” (PPC, 2016, p. 72). Assim como na disciplina anterior, a escrita aqui também tem finalidade didática, de atender à formação docente, propiciando ao estudante o desenvolvimento de habilidades de planejamento de propostas de ensino na área em que atuarão.

O **Seminário de Pesquisa**, outro componente que aparece na sequência curricular do curso, no quinto período para o turno noturno e no sétimo período para o matutino, traz em sua ementa: “Revisão teórica e **elaboração de projeto de pesquisa**. Aprofundamento das bases teóricas e delineamento metodológico do tema em estudo. Qualificação do projeto de monografia” (PPC, 2016, p. 92, grifo nosso). A escrita, nesse contexto, tem a finalidade de atender à proposta teórico-metodológica do curso, que se apoia na “investigação e exposição”,

conforme vimos no PPC (2016, p. 22): investigação como metodologia de aprendizagem, de construção do conhecimento; e exposição como forma de socializar o conhecimento construído a partir da realidade. A escrita, nesse caso, está voltada para uma demanda específica do estudante no curso e situada, portanto, no contexto e circunstância em que ele se insere, ou seja, a preparação para o trabalho de conclusão do curso.

Os **Estudos Independentes** são compostos “por atividades teórico-práticas de ensino, pesquisa e extensão” (PPC, 2016, p. 27-28), as quais devem ser cumpridas em 210 horas complementares à formação do estudante. Essas atividades devem ser desenvolvidas pelos discentes no decorrer do curso e submetidas a aproveitamento no oitavo período para o turno matutino e no nono período para o noturno. O PPC sugere um rol de atividades que podem ser realizadas pelos estudantes, entre as quais estão a **participação em eventos** – embora não especifique se como ouvinte ou apresentando trabalhos – e **publicações** em obras ou periódicos, importantes oportunidades de imersão na escrita acadêmica.

Os **Estágios**, considerados no PPC (2016) como atividades de aprendizagem profissional, social e cultural, propiciam ao estudante a participação em situações reais da docência e da gestão escolar, favorecendo a articulação entre teoria e prática. Embora não constem no PPC os instrumentos de registro dos estágios, são adotados os **relatórios** e/ou **memoriais** de formação, os quais promovem importante oportunidade de escrita reflexiva. A escrita, no contexto dos estágios, tem potencial para oportunizar o uso de diferentes tipos e gêneros textuais: o preenchimento de fichas; o registro do diário de campo; o planejamento de aulas; a elaboração de projetos didáticos e sequências didáticas a serem desenvolvidos nas escolas campo; a redação de relatórios nos quais descrevem o ambiente e as atividades e produzem reflexões em textos dissertativos; e a construção de memorial de formação que é um texto predominantemente narrativo, mas também reflexivo.

O Trabalho de Conclusão do Curso é o ápice da escrita acadêmica e normalmente se traduz na **monografia**. No curso de Pedagogia do CCSST, o PPC orienta que sua elaboração deve ser resultado de “análise, interpretação, assimilação e transformação de conhecimentos adquiridos e acumulados ao longo da trajetória do graduando; [e] obedecerá a um plano de pesquisa e a aplicação de um método científico” (PPC, 2016, p. 28). Em sua ementa, obviamente, temos orientações voltadas para a escrita: “Orientação de **elaboração de monografia** (individual). Levantamento de questões para um trabalho de iniciação científica. [...] Coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos” (PPC, 2016, p.102-103, grifo nosso). Esse parece ser o grande resultado de todo o processo de escrita ensaiado pelos estudantes

durante todo o curso, pois ela é a mais significativa experiência de pesquisa e exposição feita pelos alunos.

Encontramos ainda, como importante oportunidade de vivência de práticas pedagógicas que, além de articularem teoria e prática, envolvem a escrita de um modo particular, temos a **Brinquedoteca**: ambiente que o curso proporciona aos estudantes para a elaboração de propostas didáticas com experiências lúdicas. Para o curso, esse “é um espaço de apoio pedagógico em que se articulam teoria e prática, por meio de atividades de ensino, pesquisa, extensão e estudo de práticas lúdico-pedagógicas, estabelecendo ponte com a realidade local, em especial com a rede pública de ensino” (PPC, 2016, p. 47). Desse modo, esse ambiente torna-se favorável à produção escrita do curso, seja pelos estudantes, seja pelos professores, o que figura entre os objetivos da brinquedoteca: “IV. Oferecer aos licenciandos e seus formadores um **ambiente de elaboração**, realização de atividades lúdicas com foco na formação profissional de educadores e no desenvolvimento integral dos educandos” (PPC, 2016, p. 47).

Quanto ao processo de **avaliação do ensino e aprendizagem**, o PPC ressalta que o ato de avaliar deve possibilitar a ressignificação do que foi produzido por estudantes e professores. Nesse sentido, as práticas docentes devem se comprometer com diagnóstico e tomada de decisão; e o projeto sugere diversos instrumentos que podem subsidiar esse processo: **seminários, pesquisas e produção de textos**. Se, na avaliação, as atividades que remetem à escrita são instrumentos exigidos aos alunos, pressupomos que tais atividades devam ser desenvolvidas pelas disciplinas, antes desses momentos avaliativos ou ainda como parte deles.

Sendo assim, o fato de a escrita não constar explicitamente nas ementas de outras disciplinas não nos permite afirmar que não esteja sendo contemplada em suas metodologias. Um exemplo disso pode ser visto nos relatos dos estudantes nas entrevistas concedidas ao final do segundo período do curso, das quais destacamos alguns trechos para ilustrar o que afirmamos:

Então, **acho que todos os professores trabalharam escrita. História, Antropologia**²², a gente escreveu resumos e produção também; foi esses dois. Em **História**, a gente também fez resumo e produção baseado em um conteúdo que a professora deu. Ela falou pra gente fazer a nossa interpretação e produzir um novo texto. Em **Filosofia**, a gente produziu o artigo. [...] A gente também fez o seminário que teve a produção, né? Da descrição do seminário, do conteúdo, tudinho, certinho,

²² No PPC, consta o título “Fundamentos Antropológicos da Educação”, mas optamos por utilizar na tese o termo Antropologia, por ser este o nome que os estudantes comumente utilizam ao se referirem à disciplina.

que a gente mesmo produziu; o seminário de **Filosofia**. A gente teve a resenha crítica de **Psicologia** e de **Antropologia**. (Açucena, grifo nosso).

Escrevemos artigo científico e resenhas críticas. [...] Bom, de leitura, eu não me recordo, mas de produção, agora no final, foi uma resenha crítica, né? Que a professora de **Psicologia II** pediu e aí nós produzimos agora no final do semestre. Então, essa foi a produção que nós tivemos (Juçara, grifo nosso).

Nesse semestre agora, outras disciplinas que a gente não tinha muita escrita já começamos a ter. No caso de **Filosofia da Educação**, ele passou dois trabalhos pra gente que requeria a escrita; era um seminário que a gente tinha que fazer dois resumos e na outra apresentação ele também pediu o artigo. [...] Em **Sociologia da Educação**, também a gente praticou resumo; na disciplina de **Psicologia da Educação**, a gente também fez escrita; a gente não fez muito trabalho, assim, escrito não. Foi mais em sala de aula. E, também, teve a disciplina de **Antropologia** que a gente escreveu. Estas contribuíram pro avanço da nossa escrita. [...] A gente escreveu artigo, resumo e resenha (Violete, grifo nosso).

Pra mim é bem difícil escrever [...] fazer um texto bem elaborado, tipo o artigo de **Filosofia** e de Metodologia Científica. Em **História da Educação**, ela mandou a gente fazer um artigo. **Sociologia** era pra elaborar um texto. **Antropologia** era só um texto dissertativo, eu fui e eu fiz bem simples, nada muito elaborado. A resenha foi de **Psicologia** pra entregar hoje (Ingá, grifo nosso).

Assim, nesse segundo período, foi que eu realmente senti a realidade, principalmente por causa do artigo de **Filosofia** [...] dava pra gente construir o texto científico, no caso do artigo. [...] e o seminário também foi muito bom porque, de certa forma, [...] a gente teve muito o que trabalhar a questão da escrita [...]. Também teve a **questão das resenhas que alguns professores mandaram**. A professora de **Psicologia** mandou a resenha pra gente fazer, o professor de **Antropologia** mandou a resenha e também mandou produções textuais (Talsia, grifo nosso).

O fato dos **professores terem colocado a gente pra escrever já trabalhos científicos** ajudou bastante, assim, na minha organização das ideias, pra passar pro papel. Nesse semestre, eu achei que foi uma evolução, porque eu tinha dificuldade; ainda tenho um pouco, né? (Angelina, grifo nosso).

Bom, esse semestre foi a resenha; duas, no caso, uma de **Psicologia** e uma de **Antropologia**. Teve produção de textos, textos dissertativos mesmo, de **Filosofia** e de **Antropologia** também; o artigo e resumos (Angélica, grifo nosso).

Esse semestre, a gente se deparou mais ainda com coisas que a gente não conhecia; tipo a produção do artigo, em **Filosofia**. [...] e também tem a resenha crítica como a de **Psicologia** que eu vou entregar hoje. [...] o artigo, a resenha e textos assim mais voltados pra academia mesmo (Táuari, grifo nosso).

Psicologia II não teve muita escrita. [...] O artigo que foi de **Filosofia** requer um conhecimento mais sobre o assunto que a gente ia abordar no artigo. Então, a gente teve que ler mais pra produzir, escrever. [...] Em **Antropologia**, foi resenha, redação e produção de resumo. [...] Redação, dissertativa mesmo, igual redação do ENEM mesmo. Em **Antropologia**, a gente teve a experiência vivida mesmo, com campo e teve a experiência teórica e a prática da escrita. [...] a gente foi pra aldeia e essa redação foi depois da aldeia (Laurus, grifo nosso).

A gente percebe que na faculdade, a escrita dela é através de pesquisa. A gente precisa pesquisar muito pra escrever sobre alguma coisa; não é só você pegar um tema e escrever sobre ele, de acordo com a sua opinião, mas precisa ter a pesquisa fundamentada naquilo. E foi a matéria de **Filosofia da Educação** que, foi o artigo, que contribuiu muito pra essa escrita. [...] Os textos que **produzimos no segundo período** foram os artigos, o artigo de opinião, foram mais textos dissertativos-

argumentativos, resenha crítica; eram textos que colocavam você pra dar sua opinião, pra pesquisar, pra você mesmo redigir (Jaboticaba, grifo nosso).

Cada estudante, do seu modo, revela que, nas disciplinas cursadas nos dois primeiros semestres do curso, está vivenciando experiências de escrita acadêmica, mesmo que em algumas disciplinas a ênfase na escrita seja maior que em outras. Portanto, não é um critério constar em ementa a elaboração escrita para que ela seja incorporada às práticas didático-pedagógicas docentes.

Contudo, nesta seção, como nosso objetivo é analisar o que diz o PPC do curso acerca da escrita e da interdisciplinaridade, coube-nos trazer o que ali está expresso ou a sua eventual omissão na formação do pedagogo. Uma vez apresentado o que está previsto no PPC, buscamos também trazer o que ouvimos dos alunos sobre como as práticas de escrita desenvolvidas por estudantes ingressantes podem favorecer a efetivação de tais proposições. É o que expomos nas próximas seções.

6.3 Sobre os sujeitos participantes da pesquisa: os estudantes

A abordagem inicial aos estudantes ocorreu de modo direto, após os primeiros contatos para a observação das aulas. Inicialmente, o professor de Psicologia da Educação I fez nossa apresentação à turma, informando que estávamos ali na condição de estudante da pós-graduação para realizar uma pesquisa para o doutorado. Após pedido do professor para comentar um pouco a pesquisa, falamos sobre os objetivos e o porquê de estar na sala com eles; disse-lhes que precisaríamos deles para o estudo e explicamos como ele seria. Nas disciplinas Leitura e Produção Textual e Metodologia Científica, também houve a apresentação aos estudantes pelas respectivas professoras.

Posteriormente, nos foi feito um convite para o grupo de *WhatsApp* da turma pela líder de sala, que também nos enviou o *e-mail* da turma. Então, gravamos e compartilhamos um áudio falando sobre a pesquisa: o que é; do que trata; objetivos; contribuição para o curso; critérios para participação; garantia de sigilo; e liberdade de permanência ou saída quando o participante desejasse. Também foi enviado um *e-mail* com o convite e as informações para participação voluntária. O retorno foi chegando aos poucos e, em alguns dias, dez alunos já tinham confirmado a sua adesão.

A iniciativa dos alunos nos surpreendeu. Afinal, não nos conhecíamos e eles estavam ingressando no curso; mas pareciam ávidos para vivenciarem as experiências do ensino superior.

6.3.1 Quem são esses estudantes?

Para compor as primeiras informações sobre os participantes, foi utilizado como instrumento um questionário com questões abertas, pois, inicialmente, eles ainda não se sentiam suficientemente à vontade para conceder entrevista.

Dos dez estudantes participantes da pesquisa, dois são do gênero masculino e oito do gênero feminino. Seis estudantes tinham 18 anos, um 19, dois tinham 20 anos e um 21 anos, quando iniciamos a pesquisa em 2019.

Apenas uma participante, a Açucena, havia iniciado o curso superior em uma instituição privada e cursado um período, mas saiu porque foi aprovada na UFMA. Nenhum atuava na docência. A maioria, no período da pesquisa, não exercia nenhuma função profissional, sendo oito exclusivamente estudantes. Apenas dois trabalhavam, desempenhando atividades diferentes da área do curso: Açucena era atendente em uma empresa (na ocasião da pesquisa tinha um ano de trabalho); e Violeta trabalhava no setor administrativo de um hospital (na ocasião da pesquisa tinha 10 meses de trabalho).

A análise dos dados coletados é momento de profundo diálogo do pesquisador com autores, sujeitos e informações que vão sendo construídas no processo de desenvolvimento da pesquisa. Entretanto, antes do processo de análise dos dados gerados, reconhecemos a necessidade de caracterizar os participantes da pesquisa. Quem são essas pessoas que emprestaram suas vozes, seu tempo e sua produção acadêmica para que esta tese pudesse tomar corpo? Incomodava-nos descrevê-los de modo fragmentado, unidimensional, trazendo apenas um dos aspectos do todo que forma cada pessoa. Não nos contentávamos em apresentá-los como se fossem um número, mais um dos alunos de um dos cursos daquela universidade ou identificá-los apenas por uma idade X. Faltava a historicidade, o contexto que compõe cada pessoa. Como dizem Almir Sater e Renato Teixeira na canção Tocando em frente: “Cada um de nós compõe a sua história, cada ser em si carrega o dom de ser capaz, de ser feliz”²³.

Assim, embora a história de vida dos alunos não seja objeto desta pesquisa, sentimos a necessidade de contextualizar esses sujeitos, posicionando-os em um universo pessoal, histórico e social. Então, buscamos conhecer um pouco mais a história que constitui cada pessoa aqui descrita, pois situar essas pessoas dentro das suas histórias de vida, considerando o contexto da origem de cada uma, sua atuação presente e suas perspectivas futuras pode ajudar

²³ Trecho da canção “Tocando em frente”. Composição de Almir Sater e Renato Teixeira. Letra disponível em <https://www.vagalume.com.br/almir-sater/tocando-em-frente.html>. Acesso em 05/05/2021.

a construir um perfil um pouco mais coerente dos participantes da pesquisa. A seguir, então, apresentamos fragmentos dos relatos produzidos pelos estudantes sobre si, com vistas a apresentar cada participante da pesquisa, a partir da sua própria narrativa.

6.3.2 Os estudantes, por eles

Pedimos que cada estudante nos enviasse, via *WhatsApp*²⁴, um pequeno texto em que se apresentasse de modo espontâneo, para que pudéssemos utilizar as suas próprias falas para compor o seu perfil não só como alunos de uma instituição, mas também como indivíduos que estão inseridos em um meio social. A proposta era a produção de um texto livre em que cada estudante participante da pesquisa relatasse um pouco sobre si, apontando aquilo que entendia ser relevante partilhar da sua história de vida e o que considerava importante ser dito sobre si ao se apresentar como sujeito desta pesquisa. A orientação para essa escrita se resumia basicamente em saber quem é a pessoa enunciada por ela mesma.

Dos dez estudantes – Açucena, Angélica, Angelina, Ingá, Jaboticaba, Juçara, Laurus, Talísia, Táuari e Violete –, apenas Jaboticaba não produziu sua apresentação. Embora nos tenha informado que preferia gravar um áudio a escrever um texto, não nos deu retorno. Ainda a procuramos algumas vezes, mas percebemos que havia uma certa resistência em realizar o solicitado. Então, para evitar constrangê-la, preferimos não insistir. Todos os demais estudantes deram retorno de forma hábil.

De Jaboticaba, foi possível conhecer alguns aspectos pelas conversas informais que tivemos durante a convivência no período de observação. Ela é uma jovem imperatrizense, que reside em um bairro popular, mas com ótimo acesso ao Centro da cidade. Tem uma origem familiar simples, da classe trabalhadora. Jaboticaba não estava empregada durante o período da pesquisa, mas inquieta, cheia de iniciativas, sempre criando algo para fazer, a exemplo de sua criação de um perfil do *Instagram* com o objetivo de fazer gestão de redes sociais, divulgar marcas, produtos e negócios, para fazer *marketing* digital, segundo ela. Também enfatizamos sua postura sempre colaborativa e muito responsável com suas atividades acadêmicas e com a pesquisa.

²⁴ Esse texto de apresentação do participante foi solicitado no início do ano de 2021. O recurso do *WhatsApp* foi utilizado devido ao protocolo sanitário para combate à Covid-19 que exigia distanciamento social naquele momento.

Ingá recebeu a proposta sobre falar de si com uma certa surpresa, susto ou mesmo estranhamento. A resposta de imediato foi: “Nossa, essa pergunta eu não sei responder!”. Em seguida, conversamos um pouco sobre a tarefa solicitada e, minutos depois, ela deu retorno.

Bom, sou [...], tenho 20 anos, moro com meus pais e com meus irmãos. Sempre estudei em escolas públicas, durante o ensino fundamental, médio e a graduação. Cursava pedagogia na UFMA, até que houve a pandemia e fui para uma faculdade particular. Agora, na outra faculdade, ainda faço pedagogia, eu escolhi fazer e é o que quero fazer da minha vida. Me considero privilegiada, porque nunca tive que trabalhar para pagar minhas coisas, meus pais sempre pagaram meus estudos. No futuro, quero me formar, dar aulas no ensino fundamental e passar em um concurso (Ingá).

A jovem Ingá relatou ainda que ingressou na UFMA quando tinha 18 anos. Ela vive com os pais no município de Davinópolis-MA, localizado a cerca de 15 km de Imperatriz. Para chegar à faculdade, fazia o percurso entre as cidades de transporte coletivo ou, quando o pai trabalhava em plantão noturno, vinha com ele. Ela é filha de servidores públicos. Seu pai é concursado como vigia pela Prefeitura Municipal de Davinópolis-MA e, para complemento de sua renda, trabalhava também na UPA de Imperatriz, até o início da pandemia (2020), quando saiu dessa segunda atividade. Ele deixou também a função de vigilante para exercer o mandato de vereador (PSL) no município de Davinópolis no período de 2021-2024. Sua mãe é concursada como merendeira de uma escola pública pela Prefeitura Municipal de Imperatriz.

Pelo seu relato, percebemos que Ingá reconhece na sua condição de estudante que ainda não se inseriu no mercado de trabalho uma posição de privilégio em relação aos demais jovens da sua idade que, cedo, precisam trabalhar para garantir o próprio sustento e, muitas vezes, da família. Em relação às suas expectativas, ela reafirma a escolha profissional: “[...] ainda faço pedagogia, eu escolhi fazer e é o que quero fazer da minha vida. [...] No futuro, quero me formar, dar aulas no ensino fundamental e passar em um concurso”.

Táuari também revelou surpresa com a pergunta feita, por sua complexidade e “amplo sentido”, como ele disse:

Quem é o [Táuari]? Nossa! É uma pergunta bastante difícil de ser respondida, professora. As vezes evito pensar nessa pergunta pelo fato de que nunca consigo uma resposta específica, afinal estou "na flor da idade" e ainda estou me descobrindo como pessoa. Eu não sei responder essa pergunta por completo, para a minha pessoa ela tem um amplo sentido (Táuari).

É interessante ver como ele se percebe uma pessoa em construção: “ainda estou me descobrindo como pessoa”. Lembra Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, que traz a concepção de que “os homens se sabem inacabados” (FREIRE, 2005, p. 84), porque são históricos, inseridos em uma realidade que os constrói e que eles também ajudam a construir.

O homem é, pois, “consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do *ser mais*” (FREIRE, 2005, p. 83, grifos do autor). Táuari se entende muito jovem (“na flor da idade”) e, por isso, ainda se descobrindo, em uma constante busca de ser, de vir a ser, de se situar no mundo, como ele concluiu em seu depoimento. Táuari diz de si que “[...] **continua tentando se encontrar no mundo em que vivemos**” (grifo de Táuari). Assim, se situando, o estudante nos faz o que ele chamou de “resumo breve” de sua história:

[...] criado por uma mãe solteira que, diante de todos os problemas de saúde que possui, batalhou a vida toda pelos filhos, [Táuari] é um menino que morou a vida toda em João Lisboa - Maranhão, com uma infância um tanto conturbada em alguns aspectos, precisou amadurecer cedo e a tomar consciência das obrigações de casa; sempre foi reservado e de poucos amigos, sem muita aproximação com os familiares e nunca teve apoio familiar além da própria mãe que o incentivou a estudar e a lutar por seus sonhos e objetivos, ensinando que mesmo diante de críticas é preciso seguir em frente no que acha ser o melhor para o futuro.

Hoje [Táuari] cursa o ensino superior graças ao incentivo da mãe. Nunca teve bom relacionamento com o pai, o que só piorou após se assumir *gay*. Homem cis²⁵, *gay* e negro, [Táuari] tem 22 anos, faz parte do corpo discente do curso de Pedagogia (5º período) da Universidade Federal do Maranhão de Imperatriz e passou a enfrentar os desafios da faculdade, trabalhos acadêmicos e de pesquisa científica, três anos depois de concluir o ensino médio e após passar dois anos em uma escola agrícola no interior que contribuiu muito para seu desenvolvimento pessoal em questões de socialização e amizades. Se familiarizando cada vez mais com o curso superior que escolheu, [Táuari] se encontra a cada dia, principalmente agora que está vivendo a experiência de um estágio. [Táuari] **continua tentando se encontrar no mundo em que vivemos** (Táuari, grifos de Táuri).

Destacamos no relato de Táuari o uso da terceira pessoa, como se ele olhasse para si, buscando entender-se, construir uma autoimagem, conhecer-se, descobrir-se, encontrar-se, como ele mesmo revela.

Conforme o relato de Táuari, ele reside na cidade de João Lisboa-MA, que fica a 15km de Imperatriz. É filho de uma empregada doméstica e de um mototaxista. Tem em sua mãe o elo mais forte, apesar das vicissitudes da vida: “Minha mãe é/era doméstica desde a adolescência, atualmente aposentada por invalidez”. A presença dessa mulher forte, apesar das fragilidades de saúde que a limitaram, é recorrente na fala de Táuari: o apoio, o incentivo aos estudos e o enfrentamento das dificuldades são aspectos citados por ele como marcas das

²⁵ Cisgênero é uma identidade de gênero. “Diz-se da pessoa que se identifica completamente com o seu gênero de nascimento; refere-se às mulheres e aos homens em completa conformidade com os órgãos sexuais que lhes foram atribuídos à nascença; opõe-se ao transgênero (não identificação com o gênero de nascimento)”. Disponível em <https://www.dicio.com.br/cisgenero/> Acesso em 14/05/2021. Quanto à orientação sexual, “[...] os cis, podem relacionar-se com pessoas do mesmo sexo, do sexo oposto ou com os dois. Isso é o que os define como homossexuais, heterossexuais ou bissexuais”. Disponível em <https://brasilescola.uol.com.br/sexualidade/cisgenero-transgenero.htm#:~:text=Cisg%C3%AAnero%20%C3%A9%20o%20indiv%C3%ADduo%20que,bio%C3%B3gico%20com%20o%20qual%20nasceu>. Acesso em 14/05/2021.

atitudes da mãe no seu processo formativo. Ao identificar-se como “Homem cis, *gay* e negro”, parece-nos que Táuari vai buscando construir sua identidade.

Talísia, aparenta ser determinada e não se demora muito nos desafios. De acordo com sua narrativa, mora com os pais em Açailândia-MA, município distante 69 km de Imperatriz e faz uso de transporte público para chegar diariamente à faculdade. Seu pai trabalha como auxiliar administrativo na Companhia de Saneamento Ambiental do Maranhão – CAEMA e a mãe é vendedora autônoma. A estudante apontou algumas características que reconhece como relevantes em sua personalidade:

Acho que um ponto importante sobre mim é a compreensão. Estou SEMPRE disposta a ouvir o outro, a saber sua história. Busco deixar todos confortáveis e serem eles mesmo.

Outro ponto, acho, que seria a subjetividade que carrego, gosto de ver algo e tentar encontrar beleza naquilo, e dessa beleza, geralmente, fabrico poemas, desenhos, histórias... e dando vida a essa arte, dou vida a minha imaginação, sendo ela bonita ou não.

Ao mesmo tempo em que se posiciona como alguém que tem empatia, que é capaz de se colocar na condição de estar com o outro e ouvi-lo, Talísia também se encontra no que ela chama de subjetividade, que se materializa na arte, na estética da poesia, das histórias escritas, dos desenhos rabiscados, na criatividade.

Angelina, jovem de 20 anos, assim como Talísia, se descreve como “amante das artes visuais e autodenominada artista”. Ela conta que é filha de uma dona de casa e de um vendedor. Tem um talento singular para os desenhos, em especial, os olhos. É autodidata em relação à aprendizagem das artes visuais. Admite que seu “sonho é cursar psicologia”, mas que está cursando “pedagogia por querer adquirir a experiência acadêmica de uma Universidade”. Passou para o curso de Pedagogia pelo SISU, em 2019, então, com um tempo no curso, ela nos afirmou o seguinte: “estou encantada com o quanto o curso me fez crescer e quanto de aprendizado estou adquirindo a cada período. Ainda não estou certa se vou ingressar na profissão, mas sou grata à pedagogia por me proporcionar tal experiência”.

Diante das habilidades e aptidões manifestadas pelas estudantes, ficamos pensando sobre a multidimensionalidade que forma a pessoa. Definitivamente, não somos só o biológico, fisiológico ou racional, pois também somos constituídos pelas dimensões estética, subjetiva, emocional e cultural, entre outras que constituem quem somos. Assim, não é somente nossa capacidade lógica que nos torna pessoas, humanas e humanos, e nos difere dos animais tidos como irracionais; mas, sobretudo, a subjetividade. De acordo com Morin, a

Razão complexa já não concebe em oposição absoluta, mas em oposição relativa, isto é, também em complementaridade, em comunicação, em trocas, os termos até ali

antinômicos: inteligência e afetividade; razão e desrazão. *Homo* já não é apenas *sapiens*, mas *sapiens/demens* (MORIN, 2005, p.168, grifos do autor).

Somos mais que razão, somos também afeto, emoção, somos prosa e poesia, como diz Izabel Petraglia. Citando Merleau-Ponty, Morin (2005, p. 169), propõe que nossa “tarefa é ampliar nossa razão para torná-la capaz de compreender aquilo que, em nós e nos outros, precede e excede a razão”, pois o real “excede sempre o racional” e a “razão pode desenvolver-se e tornar-se complexa”. A razão complexa, sendo aberta, reconhece o desconhecido, o não racionalizável, o mistério, e dialoga com o irracional (MORIN, 2005).

Açucena, é uma pessoa muito solícita. Leva os estudos de forma muito responsável, séria. Ela busca na profissão e na vocação uma forma de melhorar esse mundo. E é assim que se descreve:

Sou uma jovem de 21 anos graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Nascida na cidade de Amarante do Maranhão, filha de [...] lavradores. Estudante de escola pública desde os anos iniciais até o ensino médio. Sempre fui estimulada pelos meus pais a estudar, pois queriam me oferecer a oportunidade que não tiveram. Sempre fui bastante esforçada e dedicada na escola, assídua nos trabalhos solicitados pelos professores, questionadora em caso de dúvidas, era prestativa com atividades extracurriculares [...]

Em relação às suas expectativas, Açucena revela-se sensível à questão das crianças em situação de risco social. Acredita que, por meio da educação, pode contribuir para uma mudança nessa realidade. Diz Açucena: “[...] pretendo, ao concluir a graduação, realizar uma experiência na educação infantil, gestão e também produzir um projeto social para crianças de rua, pois acredito no poder de transformação da Educação”. Para ela, as desigualdades sociais ainda não são percebidas como consequência da forma de organização da nossa sociedade, como produto do sistema econômico vigente, herança colonial. É fato que, sem uma educação que propicie a formação da consciência crítica, não é possível preparar uma mudança. No entanto, a educação sozinha não pode tudo. Freire (2000, p. 67) assevera: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Angélica narra a sua história pontuando algumas características de sua personalidade:

Nascida na cidade de Imperatriz - MA no dia 14 de fevereiro de 1999, em meio a uma das maiores festas do mundo, o carnaval, era uma criança quieta, tímida, e que não gostava de ser o centro das atenções. Filha única até os 10 anos, quando minha irmã nasceu, formamos uma família de quatro com meus pais.

Os pais de Angélica são apresentados pela filha como: “minha mãe, uma mulher trabalhadora e altruísta, e meu pai, um homem batalhador, honesto e afetuoso”. Características como essas emolduram a imagem de um pai que trabalha como estofador, sujeito autônomo,

que compartilha a vida com a família. Assim também a mãe de Angélica, que deixou o trabalho de “secretária de escritório, [...] para ajudar na tapeçaria”. É reconhecendo a dedicação e as qualidades éticas dos pais que Angélica conta sua história, evidenciando o amor pelos livros e pela leitura:

Dos 4 aos 15 anos, estudei no Colégio Adventista e amava ir pra escola e principalmente, amava ler. Na infância recebi algumas medalhas por ser a aluna da turma que mais pegava livros emprestados na biblioteca da escola. O amor pela leitura só se intensificou com a descoberta de Harry Potter na adolescência, fase em que também comecei a desenvolver um carisma e capacidade de liderança que me seguem até hoje. Em 2015, aos 16 anos, mudei de escola e fui estudar no Graça Aranha onde conheci uma professora de história que mudou minha vida: Nice Rejane²⁶. Com ela comecei a olhar o mundo e o outro de forma diferente, sua dedicação e preocupação com a educação pública e com o aluno é algo que levo comigo de exemplo pra sempre. Aos 17, o Transtorno de Pânico e Ansiedade tiraram de mim meus maiores prazeres, a leitura e o estudo, o que venho tentando recuperar desde então. Durante os anos de terapia, me tornei alguém mais comunicativa e mais sociável, e foi nesse período que passei pro curso de Pedagogia na UFMA, fato comemorado por toda a equipe psicossocial que me acompanharam. Mas nada foi tão transformador na minha vida do que ter sido encontrada por Deus e sido tão bem acolhida na igreja, pois foi na igreja que reencontrei meu prazer pelo estudo, pelo ensino e pelas pessoas; é o espaço onde sou aluna e professora nos domingos de Escola Bíblica Dominical e onde sou fortalecida pra ajudar a transformar a vida de outras pessoas.

Escola, terapia e religião são apontadas por Angélica como o tripé que contribuiu para a sua formação, tal como percebe hoje, com uma grande capacidade de autossuperação.

Laurus se descreve como um “homem sonhador que sempre tem um objetivo pelo qual lutar, se dedica ativamente em tudo que faz e sempre tenta fazer o melhor”. Vê-se como “uma pessoa que tem coragem e dedicação”. Talvez por isso tenha aceitado a escolha dos colegas para ser o representante da turma, função em que permaneceu durante todo o período da pesquisa de campo. Para ele, “as coisas mais importantes do mundo são o amor e o respeito”. Tem “orgulho de ser maranhense e ter no sangue o DNA de gente batalhadora, desistir nunca vai ser uma opção enquanto tiver 1% de força pra lutar”. Essa determinação pode vir do fato de ser “filho de mãe pedagoga e pai torneiro mecânico”.

Laurus tem aproveitado as oportunidades que a vida acadêmica lhe tem proporcionado. Quando nos reencontramos, no quarto período, ele já estava engajado em grupo de pesquisa com incentivo da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). Com isso, ele se considera vitorioso, mas também

²⁶ A professora Nice Rejane da Silva Oliveira faleceu em 25/03/2021, vítima de complicações da Covid-19. Era professora da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UemaSul) e professora de História da Rede Estadual de Ensino, lotada no Centro de Ensino Graça Aranha, em Imperatriz-MA. Informações disponíveis em <https://cultura.ma.gov.br/?p=17760#.YJvzAqhKjIU>. Acesso em 12/05/2021.

compreende a pesquisa como oportunidade de fazer história e de contribuir para um mundo melhor, conforme relata:

[...] pesquisador por meio de fomento da Fapema, a educação sempre foi a minha base para escalar as montanhas do sucesso.
Faço parte da pesquisa como um indivíduo interessado em melhorar a ciência por meio do estudo e deixar minha colaboração a todos que vierem depois de mim, para deixar minha marca como alguém que colaborou para um mundo melhor e fez história.

Violete se descreve como “uma simples estudante de pedagogia, [...] apaixonada pelo seu curso, mas decepcionada com a desvalorização do mesmo. No momento²⁷ aguardando o próximo semestre para voltar à ativa na faculdade, tentando passar por essa formação conturbada a distância”. Ela conta que é casada desde março de 2018 e trabalha na área de vendas. Tem uma loja *online*, o que faz com que se identifique como microempreendedora. Ela contou, muito empolgada, o seguinte: “Trabalhei em 3 empresas e esse ano²⁸ criei coragem e trabalho agora pra mim mesma”. É uma jovem que tem iniciativa, toma decisões e enfrenta os desafios.

Violete relata que sua mãe também é microempreendedora, dona de casa, que estudou Pedagogia, mas não conseguiu concluir. Seu pai é representante comercial, estudou Administração na Universidade Estadual do Maranhão, mas também não conseguiu concluir o curso. Seus pais se tornaram pastores em 2021 e “ajudam a comunidade da igreja onde atuam”, conforme explica Violete. Ela ressalta ainda que estudou em escola privada durante sua educação básica, contando com o esforço de seus pais.

Juçara é natural de Imperatriz-MA, onde também reside. Ela mora em um bairro afastado do Centro da cidade, tendo que fazer uso do transporte coletivo todos os dias para chegar à faculdade. Vive com os pais e um casal de irmãos mais novos. Juçara relata sua história, realçando a leitura como lazer:

Sempre estudei em escola pública e uns dos meus hobbies favoritos é ler. Quando criança, ficava fascinada pelos livros disponíveis na biblioteca da escola, se possível, queria estar lá o tempo todo folheando os livros. Pena que nem sempre quando queria era possível, ainda mais porque as atividades em sala e também as designadas para casa eram muitas, então, eu quase não tinha tempo para ler um livro, mas, nunca deixei morrer em mim o desejo pela busca do conhecimento.

Sobre sua família, Juçara a descreve como humilde, referindo-se ao fato de seus pais serem trabalhadores autônomos. Conta como sua mãe a alfabetizou e como seus pais tornaram-se referência para ela:

²⁷ Quando concedeu essas informações, em 07/05/2021, as aulas estavam ocorrendo de forma remota devido à pandemia de Covid-19.

²⁸ Refere-se ao ano de 2021.

Minha família sempre foi muito humilde, meus pais são autônomos desde que nasci, contudo, as dificuldades financeiras nunca foram barreiras para atrapalhar os estudos, até porque o meu maior incentivo sempre foi meus pais que nunca deixaram de priorizar os nossos estudos; é tanto que minha mãe me alfabetizou muito nova, aos 4 anos de idade eu já sabia quase ler, ditava o alfabeto inteiro e contava até dez, era muito divertido e eu aprendia brincando. Então, nessa época, minha mãe dava aulas de reforço escolar para alguns vizinhos da nossa região; cresci vendo o seu trabalho e dedicação, muitos deles aprenderam a ler e escrever e foram alfabetizados por ela. Com o meu pai não foi diferente, autodidata da leitura, sempre dedicado nos estudos bíblicos e teológicos, é minha inspiração no saber e no conhecimento sobre a sabedoria de Deus, ambos acreditam que é por meio do esforço, capricho e diligência aos estudos que podemos chegar a patamares maiores na vida, devo minha resiliência e persistência a eles.

Desde então, estudo Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão, sou a primeira da família a entrar numa universidade pública, disso eu muito me alegro, não porque sou a primeira, mas porque conseguir entrar para esse universo acadêmico, o qual a cada dia descubro mais ainda sobre a minha escrita e letramento que para mim é algo de extrema relevância, principalmente, para nós em formação.

Ao final do seu relato, Juçara revela suas expectativas acerca da educação, enfatizando que não devemos negligenciar a educação enquanto tarefa necessária para a sociedade e reitera que vê a Pedagogia como uma alternativa, um caminho para desenvolver habilidades e estudos que contribuam para melhorar a qualidade da educação brasileira.

Os relatos desses estudantes nos permitem ressaltar alguns aspectos interessantes que se entrecruzam e aparecem como aspecto em comum nas narrativas. Todos eram jovens entre 18 e 21 anos, quando iniciamos a pesquisa em 2019. Todos são de origem popular, de famílias da classe trabalhadora, que vivem com os pais de quem relatam receber apoio, pois veem na educação uma importante alternativa para a vida de seus filhos e, por isso, lutam e incentivam os seus estudos.

Quanto à residência, três dos estudantes moram em outros municípios, na região próxima à Imperatriz. Ingá reside em Davinópolis (15 km); Táuari, em João Lisboa (15 km); e Talísia, em Açailândia (69 km). Eles têm que se deslocar todos os dias, dependendo do transporte público ou dos transportes de linha, o que pode comprometer a pontualidade no início das aulas e, muitas vezes, os impede de ficar até o final do horário de aulas.

Dos dez participantes da pesquisa, oito são exclusivamente estudantes, se encontravam sem trabalho formal, no período da pesquisa. Apenas duas estudantes exerciam trabalho formal, em funções diferentes da formação acadêmica: Açucena que atuava como atendente em uma empresa; e Violete, no setor administrativo de um hospital.

A maioria deles é de egressos de escolas públicas. Exceto Violete que conta que fez a educação básica em escola privada, custeada pelo esforço dos pais que são da classe trabalhadora; Angélica, que cursou até os anos finais do ensino fundamental em escola

confessional, Adventista, da rede privada, e só no ensino médio foi para a escola pública (Graça Aranha); Angelina que, à semelhança de Angélica, estudou em escolas pública e privada; e Ingá, que fez o inverso dos demais, isto é, estudou toda a educação básica em escolas públicas, iniciou a graduação em universidade pública (UFMA) e com a suspensão das aulas presenciais na pandemia de Covid-19, segundo a aluna, transferiu-se para uma instituição particular por receio de perder o curso ou de demorar a concluí-lo.

Outro ponto em comum é que todos estão cursando um curso superior pela primeira vez. Embora Açucena tenha ingressado anteriormente em um curso superior de uma instituição particular, só fez o primeiro período e logo que foi aprovada na UFMA, fechando sua matrícula na outra faculdade. Todos manifestam afinidade com o curso e, mesmo quem ingressou por falta de opção em outra área, afirma que, com o contato com o curso, acabou se identificando.

6.3.3 Sobre a formação

Quanto à escolha de cursar Pedagogia, a justificativa que mais predominou na fala dos estudantes foi a identificação com a profissão docente, seguida da escolha do curso como segunda opção, conforme segue:

Ser professora foi a primeira profissão com a qual sonhei ser quando criança. Sempre admirei os meus professores, e uma parte de quem sou deve muito a eles. Quero ser responsável pela mudança da realidade que me rodeia, da realidade das crianças que serão o futuro (Angélica, grifo nosso).

Porque vi no curso de Pedagogia a possibilidade de ajudar o mundo, minha comunidade e a minha cidade através dos conhecimentos e métodos adquiridos neste processo de aprendizagem que me tornará capaz de transmiti-los a quem precisa (Açucena, grifo nosso).

Porque me identifico com a área e quero trabalhar nela (Ingá, grifo nosso).

Porque me identifico com crianças, e com a educação delas (Violete, grifo nosso).

É o curso que almejo desde os 15 anos, e por qual sinto afinidade, além de considerá-lo uma vocação para mim (Talísia, grifo nosso).

Porque é um curso que me identifico bastante, principalmente na parte da educação infantil, que vejo grande importância na área, pois me preocupo como a formação das crianças está sendo direcionada no momento presente, para melhor formação no futuro próximo (Juçara, grifo nosso).

Tenho uma grande estima pela área da educação, **mas a motivação maior foi o interesse pela área da psicopedagogia** (Jaboticaba, grifo nosso).

Era minha **segunda opção de curso,** me identifiquei com a grade curricular e me interessei pela Psicologia também, por isso, pretendo me especializar na área de psicopedagogia (Angelina, grifo nosso).

Dentre as opções de curso que me chamaram atenção e que eu poderia me identificar melhor **Pedagogia estava em terceiro** e foi o que consegui alcançar (Táuari, grifo nosso).

Pedagogia não era minha primeira opção de curso, entretanto por ser de ciências humanas e minha nota no Exame Nacional do Ensino Médio ter dado para cursar pedagogia eu entrei no curso (Laurus, grifo nosso).

Embora a maioria dos estudantes entrevistados tenha afirmado escolher cursar Pedagogia como primeira opção, desde a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, tem sido uma realidade o ingresso no curso como segunda opção, ou seja, aquele curso que a nota alcançada pelo aluno possibilitou para sua entrada na universidade. A atuação docente no curso tem permitido que vivenciemos essa realidade, em que alguns alunos, mesmo não o tendo como sua primeira opção, depois de algum tempo, se identificam com a formação e concluem o curso; enquanto outros continuam fazendo novas seleções para o curso desejado e, ao conseguirem êxito, migram para a área almejada. Sobre este último caso, acreditamos que os alunos que abandonam o curso após o 2º ou o 3º período têm contribuído para um esvaziamento das turmas ao longo do curso, além de estarem tirando a oportunidade de outros estudantes cuja primeira opção é o curso de Pedagogia.

Após termos realizado essa breve descrição dos participantes da pesquisa, adentramos às experiências de escrita que vivenciaram em suas trajetórias escolares na educação básica, relatadas por eles mesmos a partir de suas memórias, que abordaremos em seguida.

6.4 Experiências de leitura e escrita anteriores à graduação

Nesta seção, discutimos as experiências de leitura e escrita que antecederam o ingresso dos estudantes na graduação a partir de memórias das vivências dos estudantes por ocasião da educação básica e como elas podem servir de base para a construção de conhecimentos acerca dos gêneros textuais específicos da vida acadêmica. Queremos, aqui, evidenciar o que os estudantes que ingressam no curso de Pedagogia da UFMA/CCSST chegam com conhecimento acerca dos gêneros textuais específicos da vida acadêmica. Essas informações foram colhidas por meio de questionário com questões abertas, aplicado nos primeiros contatos com os participantes, ainda nos primeiros dias de aula, quando ingressaram no curso.

Então, ao serem questionados sobre os textos que geralmente circulavam nas aulas na educação básica, eles nos deram diversas respostas. Em relação ao ensino fundamental, os estudantes afirmaram:

Narrativas, dissertações e fábulas (Açucena).

Dependendo da matéria (geralmente nas aulas de português), em determinados assuntos, víamos poesia, histórias, uma crônica às vezes e outros (Juçara).

Fábulas, contos, etc. (Talísia).

Crônicas, poemas, dissertações argumentativas, descritivos, narrativos (Laurus).

Dissertativos, narrativos, contos, fábulas... (Ingá).

Prosa, poemas, tirinhas animadas, algumas peças teatrais (fragmentos) e afins (Táuari).

Eram textos para se ter uma base de história, geografia, português... (Jaboticaba).

Histórias infantis (no fundamental menor); introdução a literatura brasileira, (no fundamental maior) com livros como: A moreninha e textos dos livros didáticos (Angelina).

Redações narrativas, trabalhos de pesquisa científica estilo ABNT (Angélica).

Textos preparativos para o vestibular. Dissertativo argumentativo (Violete).

Nesses relatos, é possível observar que os estudantes de escolas públicas (como Açucena, Talísia, Laurus, Ingá e Táuari) citam uma diversidade de tipos e gêneros textuais (textos narrativos, dissertativos, descritivos, fábulas, poesias, crônicas, contos, tirinhas e peças teatrais, entre outros), permitindo-nos inferir que teriam tido acesso, na escola de ensino fundamental, a uma maior variedade textual do que os estudantes de escolas privadas nesse mesmo nível de ensino, os quais mencionaram como foco os textos clássicos da literatura brasileira, textos narrativos e dissertativos, conforme afirmam Angelina, Angélica e Violete.

Angélica, ao mencionar textos de pesquisas científicas nos moldes da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), demonstra conhecimento de um tipo específico de texto, tratado por normas técnicas, comum em contexto acadêmico. Violete pontua que, mesmo no ensino fundamental, a ênfase da leitura e da escrita na escola privada é trabalhada tendo em vista o vestibular.

Já a resposta de Juçara revela a tendência de a escola atribuir à disciplina de Língua Portuguesa maior responsabilidade com a leitura e a escrita, ou até mesmo a exclusividade nessa tarefa. Percebemos, com isso, que na educação básica ainda há esse (des)entendimento de que leitura e escrita são habilidades desenvolvidas quase exclusivamente por uma determinada disciplina, indicando traços de um pensamento fragmentador, que alimenta práticas pedagógicas isoladas no processo de construção de um conhecimento escolar compartimentado, sem conexão entre diferentes saberes, conhecimentos e disciplinas.

É interessante que somente Jaboticaba percebe o uso de textos para aprendizagem de conteúdos nas diversas disciplinas como Geografia, História e Língua Portuguesa. Ela coloca o

texto no mesmo nível de importância na disciplina de Língua Portuguesa e nas outras disciplinas e usa as reticências para indicar que também inclui ali as demais disciplinas curriculares. É possível que a estudante esteja se referindo aos textos didáticos presentes nos livros de cada disciplina, que ela reconhece como textos que circulam naquele contexto de aprendizagem.

A respeito dos gêneros textuais que circulavam no ensino médio, os estudantes apontam uma certa continuidade em relação aos textos que vivenciaram no ensino fundamental, conforme relatam:

Dissertações, além de ser trabalhados vários outros tipos como a carta e o poema, este foi mais relevante (Açucena).

Da mesma forma no ensino médio, nas aulas de português, víamos uma prosa, charges, textos literários, redações e outros (Juçara).

Livros clássicos, poemas e textos de escolas literárias, etc. (Talísia).

Dissertativo argumentativo (por causa do ENEM), dissertativo expositivo (Laurus).

Os mesmos do ensino fundamental: dissertativos, narrativos, contos, fábulas... (Ingá).

Textos reflexivos, críticos, ideológicos, literários, que sempre buscavam uma discussão sobre o tema (Jaboticaba).

Continuou com os mesmos tipos de textos do fundamental só com um pouco mais de foco em textos dissertativos – argumentativos, a famosa redação para os vestibulares (Táuari).

Texto de atualidades da época, literatura brasileira (A viuvinha, Cinco Minutos, Lucíola); algumas crônicas (Angelina).

Apenas redações (Angélica).

Assim como no ensino fundamental, textos preparativos para o vestibular. Dissertativo argumentativo (Violete).

Assim, no ensino médio, podemos inferir que, para os estudantes de escolas públicas, parece haver uma continuidade em relação ao acesso a uma variedade de gêneros textuais, como podemos observar nos relatos de Juçara, Ingá, Açucena, Talísia, Jaboticaba e Táuari, que citam: carta, poema, prosa, charge, contos, fábulas; mas há também uma intensificação no tipo de texto dissertativo, bem como a inserção do gênero literário clássicos da literatura brasileira com a intenção de preparar os estudantes para o ENEM e vestibulares, conforme realçam Laurus e Táuari. Além disso, Jaboticaba menciona textos reflexivos, críticos e ideológicos entre aqueles a que teve acesso no ensino médio. Embora a estudante não tenha deixado claro no questionário o que compreendia por esse tipo de texto, é possível que se refira a textos dissertativos argumentativos, como posteriormente ela menciona.

Observamos nas respostas dos estudantes egressos de escolas privadas que, desde o ensino fundamental, há um enfoque na preparação para os vestibulares. Predominam os textos dissertativos, literatura brasileira e de “atualidades da época”, como os textos jornalísticos, conforme relatam Angelina, Angelica e Violete. Isso nos permite inferir que a finalidade da escrita no ensino privado pode não ser a mesma para a rede pública de ensino durante a educação básica. Nas vivências relatadas por esses estudantes, a escola pública possibilita um contato valioso com uma significativa variedade de gêneros textuais desde o ensino fundamental, enfocando somente no ensino médio a escrita preparatória para o vestibular. Já a escola privada parece trabalhar os diferentes tipos textuais, mas com um direcionamento explícito de preparação para o vestibular. É provável que isso ocorra principalmente pela competição entre as escolas privadas pelas vagas mais concorridas nas universidades, principalmente nas públicas. Desse modo, essas escolas começam a focar em um ensino para aprovação nos vestibulares e ENEM desde muito cedo.

Com relação aos tipos e gêneros textuais que escreviam na educação básica, nas respostas dos estudantes, predomina a redação, sobretudo quando se trata do ensino médio, como nos informam os seguintes relatos:

O primeiro e segundo anos do ensino médio foram marcados por **regras, gramática e muito tempo perdido, onde quem dominava era o livro didático**. No terceiro ano do ensino médio, foi que **a prática da leitura e produção escrita voltaram a ser trabalhados** com mais frequência nas aulas (Açucena, grifo nosso).

Eu escrevia muitas **redações**, mas não era algo que gostava muito dependendo do assunto. [...] Outra **experiência de escrita foi nas feiras de ciências, onde precisei construir um trabalho científico sobre determinado assunto**, sempre foi algo penoso de fazer (Angélica, grifo nosso).

A partir do ensino fundamental maior comecei a produzir redações e os professores sempre nos orientavam a ler atualidades para termos base na produção dos textos e também nos incentivavam a **ler revistas** (Angelina, grifo nosso).

A escola pedia no geral que treinássemos a **escrita com a produção de poemas e mais a frente se voltava para as dissertações**, sendo o objetivo de aprendermos a fazê-los (Táuari, grifo nosso).

Li pouco, e sobre escrever, **escrevia mais para português onde tinha redação**. Tenho lembranças sobre **ler textos para responder provas e escrever sempre uma redação** por bimestre (Ingá, grifo nosso).

Na escola não era tão empolgante, pois geralmente nas escolas não existe um incentivo para que os alunos tomem gosto pelas leituras e por escrever (Violete).

Minha mãe teve bem mais influência do que a escola nessa questão da leitura e escrita. Já **na escola, a leitura sempre foi o básico e a escrita só algumas produções textuais e ditados** (Laurus, grifo nosso).

No ensino fundamental, no último ano, houve grandes estímulos propostos pela direção da escola, fazendo com que meu interesse pela leitura e escrita aumentasse. No **ensino**

médio, porém o **foco maior foram as redações e interpretações de texto por conta do ENEM** (Talísia, grifo nosso).

As propostas do método do **ensino fundamental** eram superficiais, **os textos eram decorados, copiados, memorizados, mas nunca entendido pela turma**. A proposta do **ensino médio**, era escrever para se fazer uma boa **redação, espelhada nas exigências do ENEM** (Jaboticaba, grifo nosso).

No **ensino fundamental**, geralmente **escrevíamos para entender o modelo ou estrutura de um determinado poema, por exemplo, e tentar construir um**. Já no **ensino médio**, **escrevíamos** (incluindo a estrutura de um determinado tipo de texto), **para analisar, compreender e desenvolver a escrita de forma própria e mais autoral**, como numa **redação**, por exemplo (Juçara, grifo nosso).

Em geral, eles utilizam o termo “**redação**” para se referirem ao texto dissertativo, estilo de escrita para o qual todos os esforços no ensino médio estão voltados, uma vez que representa uma das maiores exigências no ENEM e tem se configurado como um grande desafio para os alunos. Os demais gêneros citados, possivelmente são explorados, mas ficam sob o aspecto metodológico da leitura. Quanto à finalidade da escrita na educação básica, os estudantes revelam:

A finalidade principal das propostas de escritas no ensino fundamental e médio era a **obtenção de nota**. Porém alguns professores frisavam e incentivavam a prática e o aprimoramento da escrita, porque se trata de um **meio de comunicação** – o que é muito importante para o desenvolvimento do indivíduo, tanto individual quanto coletivo (Açucena, grifo nosso).

Minha **escrita era sempre para construção de notas**, eram atividades avaliativas. A leitura também fazia parte dessa realidade, mas às vezes era mais agradável pois sempre gostei de ler e alguns livros eram legais. **Através das leituras fazíamos debates, sínteses e atividades** (Angélica, grifo nosso).

Geralmente as propostas de **escrita eram para o desenvolvimento de redações e para complementar o estudo das matérias** como: fazer **resumos, sínteses, trabalhos** (Angelina, grifo nosso).

Inicialmente para que **aprendesse a usar a língua portuguesa de forma mais correta** que eu pudesse e a como **saber desenvolver textos próprios**, de poemas até redações para os **vestibulares**. Quando se chega ao ensino médio os treinos de escrita eram **especialmente focados para o vestibular** como interpretá-los na prova de linguagens e como fazer uma boa **redação** (Táuari, grifo nosso).

Tinham finalidade de adquirir conhecimento para poder **responder uma prova**. Escrever sempre foi para **obtenção de notas** (Ingá, grifo nosso).

Para nos preparar para o **vestibular** (Violete, grifo nosso).

No ensino fundamental o objetivo era **aperfeiçoar a escrita** por meio da leitura e **aprender sobre os diferentes tipos de texto**. Já no ensino médio o objetivo principal era aprender a fazer redações dissertativas argumentativas para o **ENEM** (Laurus, grifo nosso).

O foco maior foram as **redações e interpretações** de texto por conta do **ENEM** (Talísia, grifo nosso).

A proposta do ensino médio, era escrever para se fazer uma boa **redação**, espelhada nas exigências do **ENEM** (Jaboticaba, grifo nosso).

Embora predomine nas respostas a aprendizagem da escrita com fins de vestibular e ENEM, encontramos nos relatos dos estudantes algumas experiências de leitura e escrita cujos objetivos transitam em aprimorar a escrita como **meio de comunicação** importante para o desenvolvimento pessoal e coletivo, conforme relata Açucena; ou como preparação para outras tarefas pedagógicas, como “**debates, sínteses e atividades**”, citado por Angélica (grifo nosso); ou ainda, para aprender a estrutura de diferentes tipos e gêneros textuais e desenvolver a escrita autoral, como destaca Juçara.

Somente Juçara destacou com clareza essa finalidade de aprendizagem da escrita para desenvolver uma escrita autoral. A maioria das respostas confirma que, na educação básica, a escrita é utilizada com a finalidade de obtenção de notas e preparo para o ENEM e vestibulares. De modo geral, os estudantes revelam que a escola básica enfoca o ensino da escrita nos aspectos técnicos, normativos da língua, com pouca conexão com as diversas funções sociais da escrita, limitando-se ao texto que se presume ser útil para aprovação na série cursada e, posteriormente, no vestibular.

Nessa perspectiva, é comum que o ensino da escrita se concentre mais na aprendizagem de regras gramaticais e em uma escrita formal cuja preocupação está em adaptar-se às exigências de provas e testes, avaliações internas e externas à instituição. Para Giroux (1983, p. 66), segundo o que nos informa Tfouni (2002):

A ideologia instrumental expressa-se através de uma abordagem puramente formalista da escrita, caracterizada por uma ênfase em regras, exortações sobre o que fazer e o que não fazer quando se escreve. Ao invés de tratar a escrita como um processo que é tanto o meio como o produto da experiência de cada um no mundo, esta posição despreza a escrita de suas dimensões críticas e normativas e a reduz à aprendizagem de habilidades que, ao nível mais restrito, enfatiza o domínio de regras gramaticais. Em um nível mais ‘sofisticado’ – mas não menos positivista – a ênfase é posta no domínio formalista de estruturas sintáticas complexas, frequentemente sem considerar o seu conteúdo (TFOUNI, 2002, p. 18).

Conhecer as regras gramaticais e normas de escrita, indiscutivelmente, tem a sua importância no processo de aprendizagem da escrita escolar ou acadêmica. No entanto, o domínio de habilidades técnicas e instrumentais da escrita, sem considerar o seu contexto e finalidade, limita o seu real propósito. A escrita precisa estar conectada com a sua função social.

Assim, compreendemos que o domínio da escrita na educação básica, com suas regras e normas, não pode ser transplantada para o contexto acadêmico. Ademais, ter o conhecimento de regras gramaticais, normas linguísticas e técnicas de escrita é importante, mas não o

suficiente para que os estudantes cheguem à universidade tendo domínio dos gêneros textuais próprios desse novo contexto.

Isso pode gerar conflitos entre as expectativas dos professores e a realidade dos estudantes ingressantes no ensino superior, quando se deparam com as exigências da escrita acadêmica. É preciso, portanto, que os discentes construam novos conhecimentos sobre a escrita e sua função nesse novo ambiente e nas novas circunstâncias em que se inserem. São esses primeiros contatos dos estudantes com a escrita na graduação, notadamente, no curso de Pedagogia, e como eles vão sendo subsidiados nesse processo de aprendizagem, que abordaremos na seção a seguir.

6.5 Eventos de letramento acadêmico sob a perspectiva discente

Nesta seção, trazemos a perspectiva dos estudantes sobre seu processo de desenvolvimento da escrita acadêmica, tendo como referência eventos de letramento dos quais participaram nos dois primeiros períodos do curso de Pedagogia da UFMA/CCSST. Nosso intuito é analisar se as experiências de produção escrita relatadas pelos estudantes se aproximam de um processo de letramento acadêmico.

Por eventos de letramento, situados nesse contexto acadêmico, compreendemos, a partir do que temos estudado em Brian Street, Angela Kleiman e Adriana Fischer, entre outros, as situações e atividades em que a leitura e a escrita, e sua consequente compreensão, fizeram parte das interações dos estudantes e professores. Portanto, referimo-nos a eventos de letramento como ações concretas, passíveis de observação, que podem ocorrer em diferentes espaços e tempos, mas, neste caso, o ambiente acadêmico, o cotidiano da sala de aula de uma turma ingressante no curso de Pedagogia nos seus dois primeiros períodos de curso.

Sendo assim, partimos dos relatos das primeiras experiências de escrita que os estudantes fizeram ao ingressarem no curso e como eles sentiram esses primeiros contatos com a escrita acadêmica. Na sequência, apresentamos como os estudantes percebem o desenvolvimento do seu processo de escrita acadêmica, destacando as experiências vivenciadas no segundo período e como as metodologias utilizadas nas disciplinas e o processo avaliativo podem contribuir para o letramento acadêmico.

6.5.1 Primeiras experiências de escrita na universidade

Nesta seção, analisamos as primeiras experiências de escrita dos estudantes na universidade. Para tanto, descrevemos o que sabem os estudantes ingressantes no curso de

Pedagogia da UFMA/CCSST acerca dos gêneros textuais específicos da vida acadêmica, destacando suas primeiras impressões sobre a escrita e os tipos e gêneros textuais produzidos por eles durante o primeiro semestre; e analisamos se as experiências de produção escrita relatadas por eles se aproximam de um processo de letramento acadêmico, em uma perspectiva interdisciplinar.

Os dados aqui trabalhados foram gerados em entrevistas semiestruturadas, realizadas ao final do primeiro semestre letivo de 2019 e nas observações realizadas em sala, pela pesquisadora, durante o semestre em relevo. Ressaltamos que as atividades desenvolvidas pelos estudantes foram propostas e mediadas pelos professores das disciplinas ofertadas para os ingressantes no primeiro semestre do curso, sem participação direta da pesquisadora na sua proposição.

As disciplinas selecionadas para acompanhamento nesse primeiro semestre do curso foram: Leitura e Produção Textual, Metodologia Científica e Psicologia da Educação I, conforme relatamos na metodologia da pesquisa. No entanto, nas entrevistas, surgiram experiências de escrita vivenciadas pelos estudantes em outras disciplinas, como veremos em seguida.

Após a entrada na universidade, a chamada redação, para a qual todos os esforços de aprendizagem de escrita foram dispendidos na educação básica, pouco será utilizada. Novas exigências em relação às habilidades de escrita são postas ao ingressantes na graduação. Sobre as suas primeiras impressões com relação à produção acadêmica, os estudantes revelaram que:

Quando a gente tá no ensino médio, a preocupação é mais pra redação. Respira redação, faz uma redação de uma coisa, faz redação de outra. E aqui **na universidade esse foco muda. Vai pra científicos. Tem que ser uma coisa mais elaborada, mais estruturada, com uma temática diferente, uma visão diferente sobre as coisas. Porque antes eu pensava, tipo uma visão mais simplória das coisas. Aqui a gente aprofunda** até onde dá; vai atrás, a gente **tem que pesquisar** (Açucena, grifo nosso).

No começo eu tinha uma visão meio limitada por conta da escola ensinar somente preparativos pro vestibular. Eu escrevia pouco, lia pouco e, nesse semestre, pelo menos, **a gente vê muito mais além do que a gente via antes. A gente escreve mais, a gente é incentivado a ler mais** (Violete, grifo nosso).

Foi assim um pouco **surpreso, né?** Porque **me deparei com textos que eu tive que produzir, que eu não estava adaptada ainda, com esse tipo de escrita, com esse modelo.** Mas como eu já havia praticado bastante, **no ensino médio e a professora cobrava redações,** você tinha que fazer **resumo,** tinha que fazer **análise** disso e daquilo, e a gente tem que **ler as obras literárias e tem que analisar,** então tem que escrever muito. **E aí eu fiquei, assim, meio perdida e senti essa falta** (Juçara, grifo nosso).

Eu não achei muito difícil não. **É a mesma coisa do ensino médio, pra mim, porque a gente não fez artigo, essas coisas mais difíceis; eu nem tenho ideia de como fazer ainda.** Pra mim foi só uma continuação do Ensino Médio (Ingá, grifo nosso).

Bom, de certa forma, **eu achei produtivo, mas não tanto quanto eu esperava**. Eu achava que a gente já ia começar com um baque, assim, de realidade e eu ainda não caí na realidade que eu estou na faculdade. Foi produtivo em certos aspectos, assim, que a gente pôde interagir bastante. **Aí no quesito escrita, eu achei que a gente produziu pouco, poderia ter produzido mais** (Talísia, grifo nosso).

Eu acho que nem tanto, na minha opinião, porque **eu gostaria que Produção Textual fosse, assim, mais textos mesmo, pra gente discorrer em sala, apontar os problemas que nós temos na escrita**. A professora fez isso, mas eu ainda achei que foi pouco. Pensei que seria, assim, o semestre inteiro estudando textos (Angelina, grifo nosso).

A gente quando tá **no ensino fundamental, no ensino médio, a gente escreve pro ENEM**. [...] Mas é sempre uma redação argumentativa que a gente escreve. Pelo menos na minha escola era assim. **E aí, quando a gente entra aqui na UFMA é um baque porque a gente começa a fazer outras coisas. É resumo, é resumo expandido... e eu senti falta de um norte, né?** Principalmente em alguma disciplina, como Metodologia Científica. **Eu tô tão acostumada a ter um norte antes de fazer alguma coisa**, que acho que *pra* mim quebrar esse negócio, acho que isso me atrapalha porque eu fico me estressando. **Eu gosto de ter uma coisa que é pra saber como fazer** (Angélica, grifo nosso).

Eu saí do ensino médio com algumas falhas e aqui eu pude preencher um pouco delas, principalmente com relação a leitura, porque eu não tinha uma leitura tão boa. Apesar de a gente não ter lido muito nas aulas que a gente teve, eu ainda assim aperfeiçoei um pouco a minha leitura com relação a alguns textos que eu fui vendo com o decorrer das outras aulas (Táuari, grifo nosso).

Eu pensei que ia ser mais complicado nesse primeiro momento, mas foi bem tranquilo. A questão de **metodologia dos professores**, eu acredito que **foi algo bem diferente porque eu nunca vi isso no ensino médio e nem no ensino fundamental, a forma como eles dão aula aqui**. Então *pra* mim foi meio que um choque de realidade (Laurus, grifo nosso).

No primeiro momento **quando eu vi essa disciplina, Leitura e Produção Textual, eu pensei assim: "Nossa! Vou ter que fazer muito texto**. Será que eu vou conseguir passar nessa disciplina?". Foi a disciplina que mais me deu medo; mas não, **a professora pegou a gente de surpresa porque ela deixou a gente ser livre** (Jaboticaba, grifo nosso).

O contato inicial dos estudantes com a escrita na universidade acontece entre um misto de expectativa, surpresa e descobertas. Expectativa com uma escrita que pensavam ser muito difícil; surpresa, com um tipo de texto que não conheciam, que consideravam ter que se adaptar a este novo tipo de escrita, porém constatam que são capazes de produzir esse novo estilo de texto, a ponto de, em alguns momentos, até considerarem fácil, como comenta Ingá ao dizer que lhe parece “continuação do ensino médio”; e algumas descobertas sobre uma escrita que requer níveis mais aprofundados de elaboração e estruturação, diferente dos textos da educação básica. Compreendem que há uma mudança de gêneros textuais e de exigências nesse novo tipo de escrita. Como diz Açucena, o foco muda da redação para textos científicos com temas e visão diferentes, referindo-se a uma escrita mais exigente, tanto do ponto de vista de sua

estrutura quanto de seu conteúdo; uma escrita mais reflexiva, crítica e argumentativa, com maior nível de aprofundamento e fundamentação pela pesquisa.

Para alguns dos estudantes, as experiências iniciais com a escrita acadêmica revelaram também algumas de suas limitações, como uma visão restrita sobre os fatos, os fenômenos e a realidade. Eles atribuem às leituras e práticas de escrita na universidade, o desenvolvimento de uma visão mais aprofundada: “a gente vê muito mais além do que a gente via antes” (Violete).

Sobre os textos produzidos no primeiro período do curso, os estudantes apontaram o que escreveram nas disciplinas cursadas durante o semestre, destacando alguns tipos e gêneros textuais:

Em **Metodologia Científica**, a gente **focou muito nas experiências e aprendizagens do dia a dia porque ela propôs um caderno de registro, onde a gente registrasse todas as aulas e o que aprendeu de cada aula**. [...] A gente pôde registrar da nossa maneira. Também focou na **autoavaliação**. A partir desses registros do caderno, a gente escrevia o nosso entendimento, a nossa aprendizagem em um único texto, contando todas as aprendizagens de todas as aulas, e se dava uma nota. O que a gente produziu foi só um **relatório de pesquisa**, manualmente mesmo, em grupo.

Psicologia da Educação I, não foca muito na escrita, mas na discussão, na opinião, na interpretação das coisas. E ele é muito organizado, pra gente focar no conteúdo. Ele explicava, levava os slides e a gente podia registrar o que a gente mesmo quisesse, as coisas mais importantes.

Na disciplina **Filosofia da Educação I** [...] Era uma **experiência de escrita de questionário em grupo** e depois **respondia a avaliação individual** (Açucena, grifo nosso).

A gente produziu, mas não tão variado quanto a gente leu. A gente leu mais do que produziu. Acho que foi bem pouco as vezes que a gente realmente escreveu. Mas a gente escreveu mais durante as aulas. **A gente escreveu resumos, resenhas**, além das atividades normais, né? **Atividades do dia a dia**. Um professor passou um texto pra gente ler e responder um **questionário** sobre aquilo (Violete, grifo nosso).

O **resumo** foi uma surpresa pra mim porque eu estava acostumada a fazer um resumo do tipo que você colocava as partes mais importantes, né?

[...] Produzimos algumas análises de monografia, alguns textos específicos; nós **fizemos o relatório de pesquisa** coletivo.

Na aula de **Metodologia Científica** nós produzimos também foi uma construção de **referências e o caderno de registro**.

[...] **Autoavaliação** que o professor de **Filosofia da Educação I** fez e **Metodologia Científica** também.

E as **provas de Filosofia** foram ótimas, eu gostei muito e contribui bastante, porque **enquanto eu ia estudando o assunto, eu ia escrevendo os meus resumos**.

Em **Leitura e Produção Textual**, a professora colocou uma vez na aula dela pra fazer um **resumo** em grupo (Juçara, grifo nosso).

Eu não fiz muito texto, não. **Eu elaborei um texto pra Leitura e Produção Textual; o da pergunta**. Só ele, umas três vezes (Ingá, grifo nosso).

Eu gostei de ter escrito o **texto sobre a Semana do Brincar**, quando a professora de **Leitura e Produção Textual** pediu. [...] Aí eu acabei fazendo um texto, mas quase **um texto como se fosse um poema** sobre a Semana do Brincar. Teve o **resumo** que eu gostei bastante de trabalhar nele, porque a gente trabalhou com os nossos colegas e foi juntando, foi entrando em coesão, foi conversando. Também teve uma **autoavaliação** que o professor de **Filosofia** pediu pra gente fazer.

Em **Metodologia Científica**, foi a parte das **entrevistas** que a professora pediu pra gente entrevistar e depois ensinou o básico de um **relatório**. E outra coisa, também,

foi que ela pediu pra gente **transcrever** partes do texto “O que é científico?” (Talísia, grifo nosso).

Em **Leitura e Produção Textual**, os textos passados foram mais, assim, **informativos** mesmo. Mas de produzir, mesmo, foi só **Produção Textual**. que nós produzimos um **resumo de um artigo**. E mesmo discorrer uma **redação** sobre uma pergunta (Angelina, grifo nosso).

Na disciplina **Leitura e Produção Textual**, [...] a gente escreveu vários textos; **resumo**, a gente fez uma, como se fosse uma **sinopse**.

Em **Psicologia da Educação I**, foi só um **questionário** que ele passou e as respostas... foi fácil.

Metodologia Científica, ela passou um **resumo expandido**, que eu não fiz. [...] Aí teve um **resumo** normalzinho; a **síntese** que a gente produziu pra **Filosofia**, que eu amei.

[...] Em relação ao **caderno de registro** de **Metodologia Científica**, eu acho que é uma forma mais fácil da gente registrar nosso aprendizado. É ele que ajuda a gente a fazer a nossa **autoavaliação** porque toda aula a gente anota algo que a gente aprendeu (Angélica, grifo nosso).

Em relação à escrita era bastante incentivado. Em **Metodologia Científica** tinha o **diário de bordo**. [...] Isso me fez ter mais facilidade pra fazer as **autoavaliações** (Táuari, grifo nosso).

Eu produzi **resumo**; [...] aí tem o **resumo estendido**, também, que foi produzido, **questionários**. [...] É, textos mesmo, é que uma pergunta que foi selecionada e tinha que fazer **um texto de acordo com aquela pergunta**. Mas um texto em terceira pessoa, se eu não me engano (Laurus, grifo nosso).

Sobre textos escritos em **Leitura e Produção Textual**, a professora ao invés de **colocar a gente pra escrever textos dissertativos, digamos assim, ela colocou a gente pra criar textos ou até mesmo histórias**. Eu criei até a história da Maria, e eu fiquei assim: "Meu Deus!" Eu nunca tinha criado uma história **narrativa**, assim, sempre era dissertativo: introdução, desenvolvimento e conclusão.

[...] Então, em **Metodologia Científica**, a professora mandou a gente produzir um caderno pra aula dela; é o **diário de bordo** (Jaboticaba, grifo nosso).

Para uma melhor visualização da escrita produzida pelos estudantes no primeiro período do curso, destacamos os tipos e gêneros textuais relatados por eles no quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Tipos e gêneros textuais produzidos no primeiro período do curso de Pedagogia – semestre 2019.1

DISCIPLINAS	TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS
Leitura e Produção Textual	- resumo (grupo) - texto dissertativo, redação - texto livre: poesia, narração - sinopse
Metodologia Científica	- caderno de registro ou diário de bordo (individual) - transcrição - autoavaliação (individual) - entrevistas - relatório de pesquisa (grupo) - resumo expandido - referências
Psicologia da Educação I	- questionário

	- registros pessoais das aulas, não direcionados pelo professor (registros livres)
Filosofia da Educação I	- questionário em grupo - resumo/síntese - avaliação individual, prova - autoavaliação
Disciplina não identificada	- resenhas - resumos - atividades do dia a dia

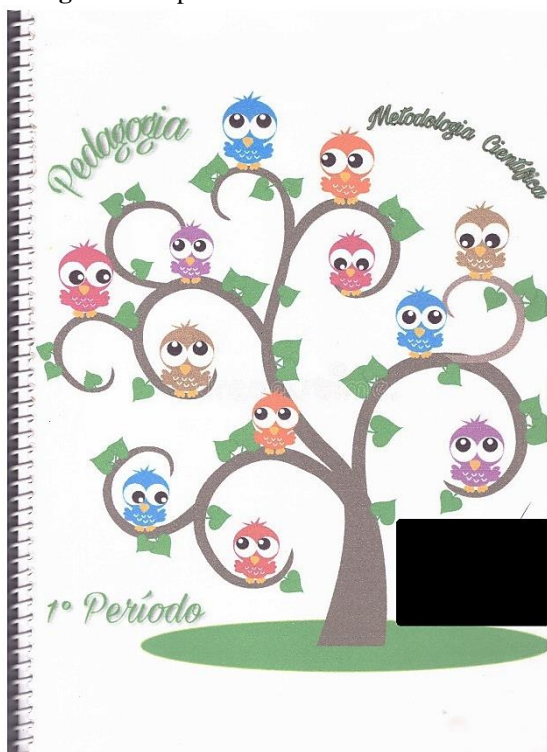
Fonte: Elaboração da pesquisadora (2022).

Podemos observar nos relatos dos estudantes, e nas observações realizadas, que foram diversas as oportunidades de escrita propostas pelos professores nas diferentes disciplinas cursadas no semestre sintetizado no Quadro 2.

Nessas primeiras aproximações dos estudantes com a escrita em contexto acadêmico, destacamos alguns aspectos que são comuns às disciplinas do semestre. Um deles é o registro livre, não direcionado pelo professor, com escolha dos alunos quanto ao gênero textual a ser utilizado na produção, como é o caso do caderno de registro de Metodologia Científica, que os estudantes também chamam de diário de bordo e diário de campo.

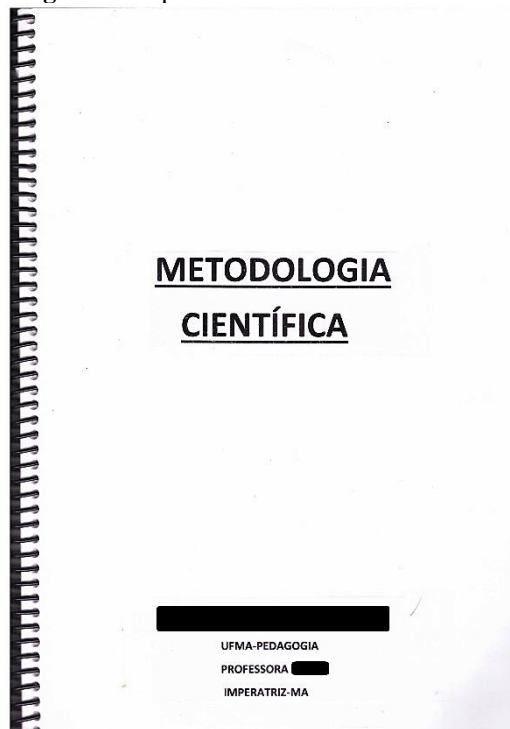
Esse caderno foi solicitado pela professora no primeiro dia de aula ao apresentar o plano de ensino da disciplina. Sua finalidade era que os estudantes pudessem registrar, individualmente, suas aprendizagens em cada aula de Metodologia Científica e utilizá-las, posteriormente, nas autoavaliações. Por orientação da professora, o caderno deveria ser construído por cada aluno, utilizando 100 folhas de papel A4, brancas ou coloridas, encadernadas com espiral. A capa, personalizada pelo aluno, e os registros deveriam ser elaborados e organizados como os estudantes preferissem. A professora disponibilizou, impresso, o plano de ensino da disciplina para que cada estudante pudesse colar no caderno e orientou que, a cada 20h de aula, correspondentes a 1/3 da carga horária total da disciplina (60h), cada aluno deveria retomar suas anotações, elaborar uma autoavaliação, informando as atividades de que participou e emitindo uma nota ao final, equivalente a cada tempo de estudo. Para ilustrar esses registros, apresentamos em seguida (figuras 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14) alguns desses cadernos.

Figura 7: Capa do Diário de bordo de Táuari



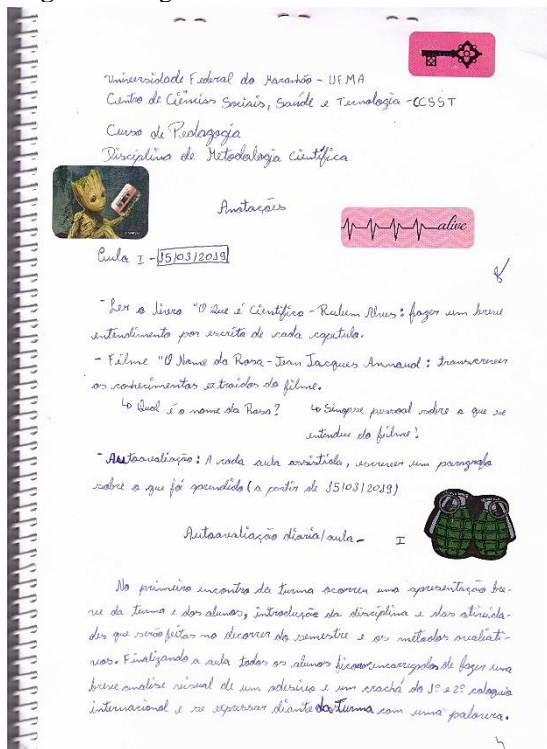
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Figura 9: Capa do Diário de bordo de Violeta



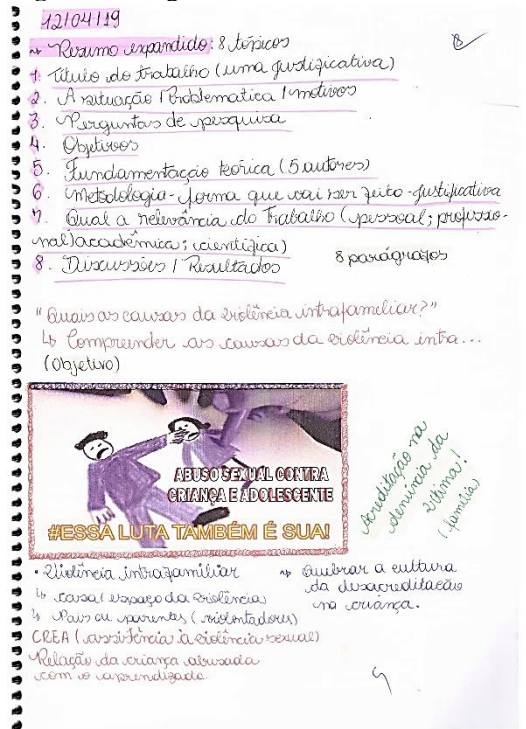
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Figura 8: Registro no Diário de bordo de Táuari



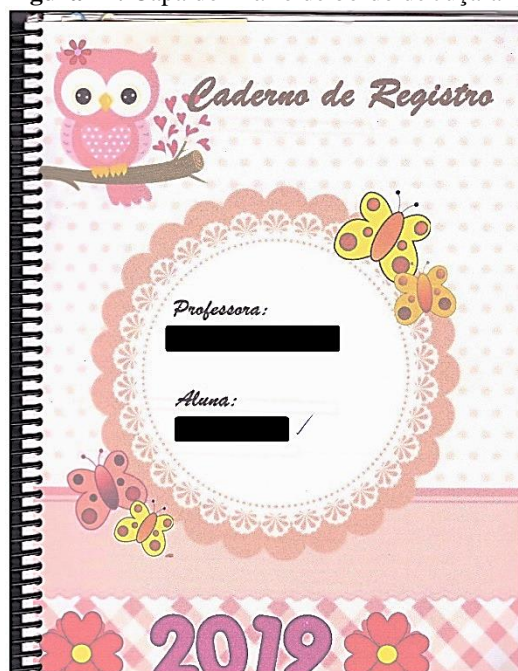
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Figura 10: Registro no Diário de bordo de Violeta



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Figura 11: Capa do Diário de bordo de Juçara



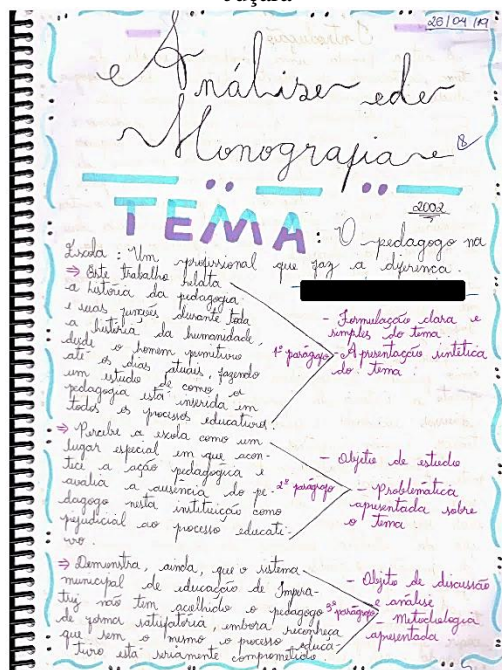
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Figura 13: Capa do Diário de bordo de Talísia



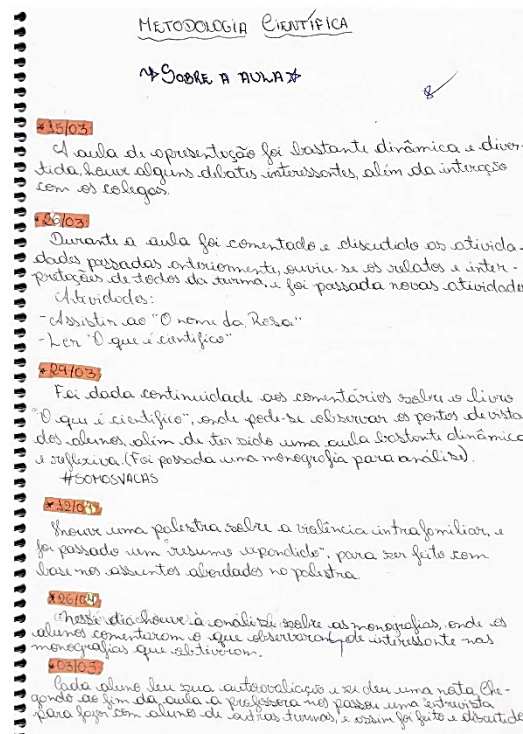
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Figura 12: Registro no Diário de bordo de Juçara



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Figura 14: Registro no Diário de bordo de Talísia



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Também em Leitura e Produção Textual, encontramos o registro livre como uma das formas de escrita propostas pela professora, conforme nos contam Jaboticaba, que afirma ter criado uma história (texto narrativo), e Talísia, que produziu um texto sobre a Semana do Brincar, “quase um poema”, como nos informou. Além disso, observamos que, durante as aulas que acompanhamos dessa disciplina e de Psicologia da Educação I, era bastante comum os estudantes fazerem seus registros pessoais.

Outro ponto interessante a ser destacado nessas primeiras experiências de escrita foi o uso da autoavaliação que acontece com a escrita de um texto reflexivo e atribuição de uma nota. Em Metodologia Científica, a professora descentraliza a responsabilidade da avaliação do aluno realizada, em geral, exclusivamente pelo professor e possibilita ao aluno autonomia para assumir papel ativo em sua formação, ao acolher, integralmente, as anotações das aprendizagens que os alunos fazem e as notas que eles se concedem a cada 20h, no decorrer das 60h da carga horária da disciplina.

Filosofia da Educação I não foi alvo da nossa seleção inicial de observação, mas os estudantes citaram sua contribuição no processo de desenvolvimento da escrita acadêmica no semestre. Os relatos evidenciaram que a autoavaliação em Filosofia aconteceu de modo compartilhado. Professor e aluno tiveram o mesmo peso ao emitirem suas notas. O professor, colocando-se como mediador do processo de aprendizagem dos estudantes, indicou a metade da nota (1,0 a 5,0), a partir de instrumentos avaliativos que ele propôs aos alunos durante as aulas, e fez devolutivas esclarecendo os pontos em que cada estudante precisava avançar. O aluno, assumindo uma postura ativa no seu processo formativo, atribuiu a si a outra metade da nota (1,0 a 5,0), justificando em um texto reflexivo. Sendo assim, as notas foram construídas a partir das percepções do professor e do aluno acerca das aprendizagens ocorridas durante o semestre.

Os registros das autoavaliações, nessas disciplinas, não tinham uma exigência específica do ponto de vista de estrutura. O professor de Filosofia da Educação I orientou apenas que constassem: nome, justificativa e nota. Já a professora de Metodologia Científica pediu que registrassem no caderno as aprendizagens que os alunos haviam construído no decorrer das aulas e a nota.

Esse processo avaliativo e sua forma de registro refletem uma concepção de formação em que o aluno, colocado na condição de protagonista do seu processo de aprendizagem, produz a sua reflexão sobre/nesse processo, ao participar diretamente da construção das suas notas, e

tem sua opinião respeitada. É possível que esse tenha sido o primeiro momento em que os estudantes tiveram sua voz reconhecida e se sentiram legitimados na academia.

Contudo, os alunos demonstram, em alguns momentos, ter pouca familiaridade com alguns gêneros. A redação de resumo é exemplo de um desses momentos de conflito em que precisaram desenvolver um texto que até conheciam da educação básica, mas que agora redescobriam com novas orientações e exigências, como revela esta fala de Juçara ao se deparar com o primeiro desafio de escrita de resumo em grupo, na disciplina Leitura e Produção Textual:

Que elementos compõem o resumo? Sei que na redação tem a introdução [...], no desenvolvimento se apresenta a tese argumentando e na conclusão se apresenta a sua intervenção. No ensino médio, o resumo que a gente fazia era diferente. Resumo era dizer com suas palavras o que diz o texto (reconto). Era também escrever as partes mais importantes de cada capítulo do livro. Esse resumo aqui é diferente dos que eu já tinha feito; é outro nível (Juçara).

Esse estranhamento manifestado por Juçara foi também confirmado pelas colegas de grupo, Violete e Angelina, que debatiam entre si como realizar a atividade proposta pela professora. Elas recorrem à memória e aos conhecimentos adquiridos na educação básica, tentando associar ao que lhes foi proposto realizar.

Observamos ainda que, em outros momentos, houve certa dificuldade em nomear o gênero textual com que estavam lidando: “Elaborei um texto para Produção Textual: **o da pergunta**” (grifo nosso), diz Ingá, sem conseguir definir o tipo de texto ou seu gênero. O mesmo ocorreu com Talísia: “[...] Texto sobre a Semana do Brincar, **mas quase um texto como se fosse um poema**” (grifo nosso). Ela não consegue identificar o texto com segurança, mas demonstra buscar, em seus conhecimentos prévios, elementos que lhe apontam para o gênero poesia. Angélica, à semelhança de Talísia, também tenta identificar o seu texto escrito a partir dos conhecimentos anteriores: “[...] **Como se fosse uma sinopse**” (grifo nosso).

Jaboticaba, no entanto, ao referir-se ao texto elaborado, demonstrou conhecer os tipos de texto dissertativo e narrativo: “Eu nunca tinha criado uma história **narrativa**, assim, sempre era **dissertativo: introdução, desenvolvimento e conclusão**” (grifo nosso). Revela, com isso, que o texto dissertativo era o que tinha maior familiaridade, até então.

Durante o semestre, os estudantes também vivenciaram a escrita em sua forma mais tradicional, como responder a questionários e provas, cuja finalidade era avaliar a aprendizagem. Contudo, também tiveram contato com outros gêneros textuais próprios do contexto acadêmico, como: monografias, cuja estrutura foi analisada por eles; artigos científicos, dos quais elaboraram resumos; e ainda resumo expandido, resenhas, relatórios de

pesquisa e entrevistas redigidos por eles. Assim, os estudantes foram tendo contato com novas exigências de escrita, como demonstramos na seção a seguir.

6.5.2 Experiências de escrita no segundo período do curso de Pedagogia

Nesta seção, procuramos analisar como os estudantes participantes da pesquisa percebem seu processo de aprendizagem da escrita acadêmica, considerando seus saberes prévios e os conhecimentos que foram construindo no decorrer dos primeiros dois períodos do curso de Pedagogia da UFMA/CCSST. Eles falaram de suas impressões sobre a escrita no segundo semestre letivo, os textos que leram e escreveram e suas finalidades e suas percepções quanto aos próprios avanços no desenvolvimento da escrita acadêmica, mas também relatam as dificuldades encontradas e como as enfrentaram no decorrer do segundo período.

No segundo período do curso (semestre 2019.2), como já relatamos no capítulo da metodologia, selecionamos as disciplinas Filosofia da Educação II e Psicologia da Educação II para observação. O critério utilizado para a escolha de Filosofia da Educação II, que não estava prevista inicialmente, foi a unanimidade com que os alunos citaram, nas entrevistas realizadas ao final do primeiro semestre, a relevância do trabalho do professor no desenvolvimento da escrita acadêmica.

Já Psicologia da Educação II, como estava previsto no projeto, foi incluída devido à perspectiva de sequência de conteúdos, distribuídos nas disciplinas Psicologia da Educação I, II e III, que poderia favorecer o estabelecimento de parâmetros para acompanhar a evolução da escrita dos estudantes no decorrer dos primeiros períodos do curso. Assim, como tínhamos acompanhado Psicologia da Educação I, no primeiro período, seguíamos com Psicologia da Educação II, no segundo, na expectativa de que, no terceiro período, observaríamos Psicologia da Educação III, o que acabou não acontecendo por causa da pandemia de Covid-19. Desse modo, optamos por Psicologia da Educação II, garantindo que a observação acompanhasse essa continuidade proposta pelo curso.

Embora tenhamos selecionado apenas essas duas disciplinas para acompanhamento no segundo semestre, os estudantes também revelaram experiências importantes de escrita em outras disciplinas, e nós as acolhemos por entendermos a relevância dessas vivências no processo de desenvolvimento da escrita acadêmica, contribuindo, assim, para alcançarmos nossos objetivos.

Ao final do semestre, quando fizemos as entrevistas com os estudantes, iniciamos ouvindo deles como foram as suas experiências de escrita no segundo período. De início, percebemos que, com o ingresso na universidade, a principal experiência de escrita vivenciada pelos estudantes na educação básica, a chamada redação, não era o suficiente para garantir o domínio da escrita acadêmica, pois eles logo se depararam com novas exigências em relação às habilidades de escrita. Porém, o conhecimento da estrutura dos diferentes tipos de texto, como o dissertativo, por exemplo, certamente contribuiu para avançarem na escrita de outros gêneros que se enquadram nas características desse tipo textual, como é o caso da escrita de artigo científico. Então, em relação à escrita no segundo período do curso (2019.2), os estudantes assim se manifestaram:

Eu acho que todos os professores trabalharam escrita. **História, Antropologia**, a gente escreveu **resumos** e **produção** também; foi esses dois. Em **História**, que a gente também fez **resumo** e **produção**, baseado em um conteúdo que a professora deu. **No primeiro período, a gente não tinha produzido nada assim. E agora, pra gente produzir, eu tive que estudar bastante, porque algumas regras a gente não utilizava, referências a gente não utilizava, a organização do texto é diferente; muita coisa diferente (Açucena, grifo nosso).**

Eu acho que, nas disciplinas que eu mais me identifico, Sociologia e Filosofia da Educação, então eu tive mais facilidade de ler e escrever, e isso ajudou pra que eu evoluísse na escrita. [...] **Teve muito mais leitura nesse semestre; eu acho que quanto mais você lê, mais você consegue escrever**, flui bem melhor (Violete, grifo nosso).

Então, nesse segundo semestre do curso, **eu percebi que teve mais textos, mais produções textuais do que no primeiro período**. Eu percebi uma **evolução na minha escrita, com mais termos acadêmicos, estrutura técnica**; uma evolução de fato, **principalmente na disciplina de Filosofia da Educação II**, porque **a gente fez uma produção científica de um artigo científico**. Essa **produção me trouxe mais pro ambiente acadêmico**. Então, eu percebi de fato que, **primeiro eu precisava melhorar a minha escrita e me adaptar ao modelo acadêmico, deixar de lado o modelo de ensino médio**, e segundo, eu **percebi que me desenvolvi com essa experiência** que nós tivemos (Juçara, grifo nosso).

Eu achei bem difícil, porque, **no ensino médio, a gente tem aquele texto lá, como modelo, mas aqui a gente vai criar**. E eu achei bem difícil criar, porque pra mim é muito complicado, pois eu prefiro a área de exatas, porque pra mim é bem difícil escrever (Ingá, grifo nosso).

Nesse segundo período, foi que **eu realmente senti a realidade, principalmente por causa do artigo de Filosofia**. O professor **contribuiu bastante, porque ele sempre trabalhou com essa questão de dar artigos nas aulas pra gente ler**. [...] Esse segundo período, eu senti bastante justamente por causa disso; teve mais produção, **a gente produziu bem mais**. Já, em **Psicologia, não senti muito isso**. Houve, assim, um certo déficit, porque a gente não pôde aproveitar muito a aula, muito contratempo. Com isso, não teve um foco, um tipo, um sistema pra seguir, um apoio (Talísia, grifo nosso)

Nesse segundo semestre, **eu achei que nós escrevemos bem pouco em Psicologia.** Na **Filosofia e Sociologia**, foram mais os **resumos** que foram passados e o **artigo**, na **Filosofia**.

O **artigo** ajudou bastante, porque a gente teria que elaborar todo o texto, de acordo com o assunto que nós escolhemos; foi um ponto bem interessante.

A **Metodologia Científica**²⁹ também foi interessante, porque teve a construção de uma **resenha crítica** e o desenvolvimento de um **pré-projeto**; o assunto que escolhi foi Mediação Escolar para crianças autistas. Então **eu tive que ler muitos artigos, ler livro... e ajudou bastante na produção escrita.** Mesmo a professora auxiliando, dizendo que tem alguns errinhos aqui e acolá, que tem que aprender a desenvolver melhor o português, eu achei que melhorou bastante, ajudou bastante na verdade (Angelina, grifo nosso).

Eu entendo, assim, **a gente tá passando por desconstrução de tudo que a gente já aprendeu antes da vida acadêmica, durante o ensino médio e fundamental.** Porque **pra gente é natural esperar o que o professor quer que a gente faça.** E a gente tem que desconstruir isso, foi o que entendi. Pelo que eu **tenho aprendido, a faculdade, a universidade, espera que a gente seja livre, né? A gente bote aquilo que a gente entende** e tudo mais. **E a gente ainda é muito preso a isso de fazer aquilo que o professor quer que a gente faça** (Angélica, grifo nosso).

No semestre passado, a gente já tinha se deparado com algumas coisas que a gente não conhecia e **esse semestre a gente se deparou mais ainda com coisas que a gente não conhecia, tipo a produção do artigo, em Filosofia**, que a gente teve bastante dificuldade. **Tinha coisas que eu não sabia quando nem como usar, como as citações**, e isso me ajudou bastante (Táuari, grifo nosso).

Semestre passado a gente era mais livre na escrita; não tinha tanto uma pressão de escrever melhor, mais direcionado à vida acadêmica. Eu acho que esse semestre pegou muito mais pesado, **no sentido de requerer do aluno uma técnica melhor de escrita, um linguajar melhor, algo mais mesmo, bem do cotidiano acadêmico.** [...] Melhorou a escrita, mas eu fiquei muito cansado³⁰ durante esse período; era um desgaste mental muito grande. Tanto que pra mim escrever era muito cansativo (Laurus, grifo nosso).

Acredito que **o mais importante desse semestre, na escrita, foi o desenvolvimento do artigo.** O artigo foi um componente, assim, que contribuiu bastante, **pois eu, particularmente, tinha muita dificuldade em produzir texto dissertativo, argumentativo, e com o artigo isso nos ajudou bastante.** **A gente percebe que na faculdade, a escrita dela é através de pesquisa;** a gente precisa pesquisar muito *pra* escrever sobre alguma coisa; **não é só você pegar um tema e escrever sobre ele de acordo com a sua opinião. Mas precisa ter a pesquisa fundamentada naquilo. E foi a matéria de Filosofia da Educação, o artigo, o professor [...] que contribuiu muito pra essa escrita** (Jaboticaba, grifo nosso).

Os estudantes afirmam ter lido e escrito mais no segundo período do curso, na maioria das disciplinas, e percebem uma maior exigência em relação à escrita que no período anterior. A escrita que eles relatavam ser “livre” no primeiro período, pois, até certo ponto, podiam escolher o tipo de texto e/ou gênero que mais lhes fosse conveniente, agora recebeu algum tipo

²⁹ Diferentemente dos demais alunos, que cursaram Metodologia Científica no primeiro semestre (2019.1), Angelina e Ingá fizeram a disciplina na turma da manhã, no segundo semestre (2019.2), pois são adventistas e não participam de quaisquer atividades, inclusive aulas, na sexta-feira à noite. Na turma da manhã, a disciplina foi ministrada por outra professora.

³⁰ Laurus matriculou-se em 8 disciplinas no semestre 2019.2, distribuídas entre os turnos matutino e noturno.

de direcionamento. Ora os professores exigem um resumo, uma resenha crítica; ora um texto dissertativo (que os estudantes também chamam de redação ou produção), um artigo científico e até mesmo um pré-projeto. Junto com os conteúdos que vão aprendendo nas disciplinas, novos conhecimentos sobre a escrita vão sendo construídos e novas habilidades precisam ser desenvolvidas.

Aprenderam que a organização do texto acadêmico possui regras próprias, normas técnicas reguladas por uma entidade, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que precisam ser utilizadas para que o texto seja considerado adequado para a academia. Fazer citações e referências são alguns dos exemplos que eles apontam como novidades que aprenderam na escrita do texto acadêmico. Essa “estrutura técnica”, como fala Juçara, assim como o uso de uma linguagem mais acadêmica são reconhecidos pelos estudantes como evolução na sua escrita acadêmica.

Essa preocupação com a aprendizagem da escrita mais focada nas regras e nos aspectos técnicos nos remete ao modelo de letramento autônomo, conforme Street (2014). Sua abordagem pode ser considerada um viés mais tecnicista, em que se valoriza o domínio das normas em si, desvinculando-se do contexto social.

Os estudantes percebem a leitura como essencial para a construção da escrita fundamentada. Entendem que não é suficiente escrever suas opiniões, como faziam na educação básica, pois é preciso fundamentar seus posicionamentos e argumentos, o que exige bastante leitura. Como diz Violete: “quanto mais você lê, mais você consegue escrever”; enquanto Juçara reconhece que precisa se “adaptar ao modelo acadêmico e deixar de lado o modelo do ensino médio”.

Eles revelam ainda a necessidade de que o professor lhes apresente modelos dos textos acadêmicos como parâmetro a lhes guiar a escrita, reconhecendo que vêm com essa experiência do ensino médio e, quando chegam à universidade, eles buscam ainda essa tutela, mas que a universidade requer autonomia. Isso se revela em falas como a de Ingá que diz: “no ensino médio, a gente tem modelo, mas aqui a gente vai criar”. Angélica, por sua vez, constata que: “pra gente, é natural esperar o que o professor quer que a gente faça [...]. E a gente ainda é muito preso a isso”. Essa ausência de modelo de escrita é, inicialmente, um problema para quem está entrando nesse universo acadêmico, tanto que eles demonstram se sentirem mais confortáveis na escrita do artigo científico, por conta da metodologia que o professor de Filosofia da Educação II utiliza.

Para Talísia, a frequência com que o professor de Filosofia da Educação II propiciava a leitura de artigos científicos favoreceu a escrita quando lhe foi proposta a elaboração de um texto nesse gênero: “O professor contribuiu bastante, porque ele sempre trabalhou com essa questão de dar artigos nas aulas pra gente ler”.

Ao serem questionados sobre que textos leram durante o semestre e com qual finalidade, obtivemos respostas que sintetizamos no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Textos lidos e com qual finalidade durante o segundo período do curso – semestre 2019.2

DISCIPLINA	TEXTOS LIDOS	FINALIDADE
Antropologia	Livros e artigos científicos recomendados pelo professor	Produção de resenha crítica Preparação e realização de seminário
Filosofia da Educação II	Artigos científicos Livros Capítulos de livros escolhidos pelos alunos Fragmentos de textos	Pesquisa para produção de artigo científico Fundamentação teórica de artigo científico Exemplo de artigo Aprendizagem dos conteúdos da disciplina Aprendizagem de alguma teoria
História da Educação	Livro indicado pela professora Textos e fragmentos de livros disponibilizados pela professora	Aprendizagem dos conteúdos da disciplina
Metodologia Científica ³¹	Livro	Aprendizagem dos conteúdos da disciplina
Psicologia da Educação II	Livro de escolha dos alunos Textos de revista disponibilizados pela professora Artigos científicos de escolha dos alunos <i>Folder</i>	Produzir resenha Produzir vídeo Apresentação de seminário sobre os vídeos Debater em sala Socializar o conteúdo apresentado no vídeo
Não identificada	Resenhas; Artigos científicos Monografias Livros Leituras de pesquisa	Elaborar resenha crítica Estudar um tema Aprender escrita científica Pesquisar determinado conteúdo

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2022).

³¹ Essa disciplina, que apareceu no primeiro período, é citada novamente no segundo período, por Angelina, que não a tinha cursado no primeiro período junto com sua turma, pois é adventista e não frequenta aulas nas sextas-feiras à noite. Angelina cursou Metodologia Científica no semestre 2019.2, no turno matutino, com outra turma de ingressantes e ministrada por outra professora.

De acordo com os estudantes, as leituras que fizeram durante o semestre tinham a finalidade didática de aprendizagem dos conteúdos propostos nas disciplinas e de auxiliar na construção da escrita acadêmica, mas eram mais para fundamentação dos textos que produziram, e não necessariamente como subsídios técnicos orientadores da escrita de gêneros acadêmicos. Isso foi apontado pelos estudantes como um dificultador no processo de aprendizagem desses gêneros, até então, desconhecidos.

Nós solicitamos que os estudantes apontassem quais foram suas produções textuais no segundo período do curso, e as respostas obtidas estão sintetizadas no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4: Gêneros textuais produzidos no segundo período do curso de Pedagogia – semestre 2019.2

DISCIPLINAS	TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS
Antropologia	Resumo, resenha crítica, texto dissertativo
Filosofia da Educação II	Artigo científico, texto dissertativo
História da Educação	Resumo, texto dissertativo
Metodologia Científica	Resenha crítica, pré-projeto
Psicologia da Educação II	Resenha crítica
Sociologia da Educação II	Resumo

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2022).

Embora tenham sido oferecidas oportunidades de leitura de livros, como os do campo da metodologia científica, que contribuem para orientar a escrita acadêmica, além de textos de gêneros compatíveis com o que lhes foi proposto escrever, como é o caso dos artigos científicos, o mesmo não parece ter ocorrido, com a mesma intensidade, com os gêneros resenha e resumo. Para os estudantes, não foi suficiente o contato com os gêneros textuais que lhes foram exigidos escrever.

Além disso, houve socialização em forma de debates e seminários, na própria turma, dos textos produzidos. Experiências que já vão preparando os estudantes para os seminários temáticos do curso que ocorrem com a inscrição de textos dos estudantes a partir do terceiro período.

6.6 Metodologia e avaliação no processo de desenvolvimento do letramento acadêmico: o olhar discente

Abordamos, nesta seção, a perspectiva dos estudantes acerca das metodologias e das avaliações utilizadas nas disciplinas ofertadas nos dois primeiros períodos do curso de Pedagogia da UFMA/CCSST, mais especificamente a forma como eles percebem a

contribuição para o desenvolvimento da escrita acadêmica e a sua convergência para uma concepção de letramento acadêmico, em uma perspectiva interdisciplinar.

Optamos por trabalhar as categorias metodologia e avaliação em uma mesma seção por compreendermos que são processos interconectados a serviço de um mesmo fim: a aprendizagem. A avaliação, vista como processo mediador, aponta caminhos para (re)pensar o processo de aprendizagem, por meio do planejamento didático e de sua operacionalização na metodologia.

Sobre as metodologias utilizadas pelos professores nos dois primeiros períodos do curso de Pedagogia e a percepção dos estudantes sobre sua contribuição para o processo de aprendizagem da escrita acadêmica, eles deixam evidente que ainda estão muito ancorados nos modelos de aula vivenciados na educação básica, preferindo as aulas expositivas e as atividades direcionadas pelos professores, como podemos observar nos seguintes trechos das entrevistas:

Eu gosto da metodologia do professor de **Psicologia da Educação I**; ele é maravilhoso! **Acho que é um dos melhores professores que a gente tem nesse semestre, porque a didática dele é tão simples, que é falando e dando exemplos da vida mesmo, e a gente compreende.** Mas em relação a produzir acho que não teve muito não.

Filosofia da Educação, eu amei. Acho que é o tipo de professor que eu gosto, que eu me sinto bem, que eu consigo alcançar o padrão de como eu me vejo. **Ele me dá textos. Então eu consigo aproveitar, porque eu leio os textos. Depois disso, ele explica os textos que ele leu. Depois ele manda a gente ler os textos.** Então, é de uma forma tão simples, que eu me surpreendi com o professor, porque a gente vê que não é preciso uma coisa tão grande pro aluno aprender. **Ele passava os slides e dava os textos e a gente aprendia. Eu acho que o melhor exemplo pra falar sobre metodologia é o professor de Filosofia da Educação I e II, porque ele foi o que melhor conseguiu passar isso pra gente** (Angélica, grifo nosso).

Em **Psicologia da Educação I**, o professor sempre deixa aberto, assim, *pra* discussões. Não foca muito na escrita, mas na discussão, na opinião, na interpretação das coisas. E **ele é muito organizado, leva as coisas: "Hoje nós vamos estudar isso"; pra gente focar tudo sobre aquilo. Ele explicava, levava os slides, e a gente podia registrar o que a gente mesmo quisesse, as coisas mais importantes; as aulas dele foram muito produtivas**

Na disciplina **Filosofia da Educação I**, o professor também era muito **organizado; ele tinha a aula dele toda certinha** (Açucena, grifo nosso).

A metodologia do professor de **Filosofia da Educação I** é mais diversificada. **Ele põe a gente em rodas, nós conversamos, pede pra gente ler em voz alta pra sala, pede pra gente fazer um resumo e depois falar pra turma.** Tem essa comunicação, não só com o professor, mas também com o restante da sala. **Não é só professor falando, nós também discutindo entre nós e apresentando o trabalho pros outros.** Gostei disso! Tinha uma interação a mais com a sala.

Eu gostei muito da **Metodologia Científica**, que fiz no segundo período, porque **direcionou a gente em como deve ser um trabalho**, o quê que a gente tem que botar, o quê que a gente tem de tirar (Angelina, grifo nosso).

Em **Filosofia da Educação I**, o professor **ajudava bastante, porque além de passar o conteúdo, ele explicava o conteúdo**; ele não fugia muito do conteúdo.

E com relação à **Psicologia da Educação I**, a gente tinha que ler, mas não entendia muito bem o assunto, mas **o professor conseguia desenvolver aquele assunto na sala**. Ele não fugia muito do assunto, apesar de soltar algumas piadinhas no contexto do assunto. Pra ele não perder a atenção dos alunos, ele botava o hilário no meio, pra que a gente se atentasse no que ele *tá* falando. **Psicologia da Educação II**, inicialmente, **teve as anotações da professora com relação a alguns assuntos. Eram anotações boas, eu gostava, explicava direitinho, mas depois disso ela passou o vídeo** que a gente produziu **pesquisa sobre um autor**. Houve aquele processo de construção do vídeo. Eu acho que eu só aprendi basicamente as coisas do meu autor (Táuari, grifo nosso).

Eu gostei muito de **Filosofia**. O professor **explica muito bem**, eu gosto do jeito que ensina; **devagarzinho**, ele passa todos os conteúdos, depois **explica bem direitinho**. Também gosto da professora de **Leitura e Produção Textual**. Tudo que ela faz, assim, é uma graça, muito fofo ela **explicando lá os conteúdos**. **Psicologia I, o professor explica, eu entendo o que ele fala, mas não gravo muito na minha cabeça, porque eu não busco me aprofundar** mais no assunto, porque esse negócio de Psicologia não é muito fácil. **Eu acho que as aulas tão bem explicadas. Pelo menos todos os professores desse segundo período foram bem organizados, deram aula bem explicada** (Ingá, grifo nosso).

O que a gente aprendeu, da forma como a gente aprendeu no Ensino Médio e da forma como a gente *tá* aprendendo na universidade, é bem diferente. **Alguns professores foram bem didáticos na questão dos textos que traziam pra gente estudar e a forma como eles explicavam aquilo que tava ali escrito**.

O professor de **Filosofia da Educação I e II** foi uma grande surpresa pra mim, porque Filosofia eu achava uma disciplina muito chata, insuportável mesmo. **Aí, ele trouxe um método muito legal, que eu gosto; que é o professor trazer o material e explicar com a participação de todo mundo. Então, acredito que foi mais fácil de entender o que ele quis passar pra gente**.

A disciplina **Psicologia I**, eu gostei bastante, porque eu **gosto muito do método quando você fala uma coisa, você pausa aquilo que você leu e explica**. Fica muito mais fácil de compreender a mensagem que *tá* sendo passada (Laurus, grifo nosso).

Em **Filosofia I**, a metodologia do professor foi bastante boa, porque ele seguiu, de certa forma, uma sequência. Ele foi progredindo o assunto, passou atividades pra gente em sala de aula e também pra casa. E ele sempre questionava a gente, e isso **que era bom**. [...]. Essa parte dos professores questionando os alunos, que a gente não vê muito; na verdade, a gente basicamente não vê isso no Ensino Médio. Essa parte dos professores quererem saber a opinião da gente, o quê que a gente acha, foi uma parte muito boa.

Em **Psicologia da Educação I**, embora a gente não tenha escrito muita coisa, mas a **comunicação do professor, a forma como ele se expressa, a forma como a gente questiona ele, e ele sabe responder o quê que a gente questionou, ele sabe se expressar bem, ele sabe usar as palavras, ele usa coisas do nosso dia a dia. Aí, que a gente liga uma coisa com a outra**. Foi uma aula bem produtiva, que embora a gente não anotasse nada, tinha ali na apostila, a gente continua lembrando (Tálesia, grifo nosso).

Em **Sociologia**, era mais o professor falando, falando, falando, falando mesmo. Mas a sala quase não compreendia; eu mesmo não compreendia quase tudo; eu **conseguia compreender algumas coisas, poucas coisas até. Mas tudo, tudo, eu não conseguia compreender**.

O professor de **Psicologia da Educação I** usava mais a questão da tecnologia mesmo aqui, do *slide*. Então a gente não pegava muito texto pra ler. **A gente mais assistia, olhava os textos, às vezes, olhava uma referência ou até mesmo o que um teórico falava sobre alguma coisa**.

As disciplinas que tiveram mais destaque foram as disciplinas de **Filosofia da Educação I e II. Foram as disciplinas que a gente assistia a aula, chegava em casa, a gente não precisava estudar muito, mas a gente lembrava do que o professor falava.** Era como se tivesse a voz dele falando na cabeça da gente. E a gente pegava e lia só um pouquinho, chegava aqui e tirava nota boa, **porque ele sabia dar o conteúdo, ele sabia didática.** A gente pegava muito bem aqui na sala mesmo; chegava em casa, a gente só revisava. Se todos os professores fossem assim, eu acho que todo aluno iria bem (Jaboticaba, grifo nosso).

Enquanto os colegas destacam as aulas expositivas como uma metodologia que contribui de forma significativa para a sua aprendizagem, Juçara se destaca por questionar a eficácia desse modelo de aula que prioriza a explanação, às vezes, até como única estratégia de ensino. Para ela, a exposição até tem o seu lugar no processo de construção do conhecimento, mas não como única estratégia nem isenta de uma prática. Assim, Juçara se expressa:

Quando nós falamos na disciplina **Metodologia Científica, eu pensava que teria bem mais explicações sobre alguns tipos de escrita, alguns textos acadêmicos que nós devemos escrever. Eu achei que faltou algumas partes de explicações sobre alguns textos, como nós podemos produzir.** Mas também contribuiu como foi com a construção de referências; eu senti, assim, uma surpresa, porque não é bem comum pra mim que saio do Ensino Médio. Então **contribuiu dessa forma, ao trazer coisas novas. Mas, por outro lado, a gente não escreveu nem tanto assim.**

Nas aulas de **Psicologia I, houve explicações dos assuntos. E o ruim é que a gente entende ali no momento, mas cadê a prática?** As avaliações, não tem. Então a gente se sente, assim, perdido. **Não é nem por causa da nota, mas de que forma que eu vou aprender nesse período sem escrever nada? Só apenas assistir aula, assistir aula; ouvir, ouvir, ouvir e não desenvolver nada, não apresentar nada? Porque eu entendo assim que quando nós apresentamos pelo menos um seminário, nós colocamos em nós a responsabilidade de explicarmos um assunto para outras pessoas e fazer com que elas entendam.** Então, nós estamos nos colocando ali como um professor, no lugar do professor. Então, é um aprendizado dobrado quando nós nos dedicamos a estudar determinado assunto (Juçara, grifo nosso).

O posicionamento da estudante nos remete às críticas que Pedro Demo faz sobre a aula expositiva, quando se torna a única proposta didática utilizada pelo professor. Porém, o autor reconhece que a aula em si não é de todo ruim. Com o autor, poderíamos afirmar que a aula, mesmo quando é expositiva, tem seu lugar no processo de aprendizagem, porém não deve ser utilizada como método exclusivo. Conforme Demo (2001):

Aula é momento de preleção discursiva, que tem seu lugar adequado, mas que jamais pode ser expediente didático predominante, muito menos exclusivo. [...] é total disparate *resumir o ensino à aula*, porque corresponde a reduzir a aprendizagem a escutar passivamente. [...] a função da aula é sobretudo a motivação da pesquisa, no sentido de chamar a atenção para a riqueza da discussão, para caminhos alternativos de tratamento do tema, para apresentar a maneira própria do professor de compreender a questão (DEMO, 2001, p. 54, grifos do autor).

Defendendo a emancipação do sujeito pelo processo educativo, Demo vê na pesquisa princípio educativo que pressupõe a superação da tutela para a autonomia gerada como construção, conquista pessoal e coletiva. Desse modo, a participação ativa do estudante no seu

processo formativo e o domínio da leitura e da escrita própria são instrumentos importantes no processo de conquista do seu lugar como cidadão no seio da sociedade. De acordo com Demo (2001):

O professor de verdade motiva o aluno a dominar a escrita e a leitura como instrumentação formal e política do processo de formação do sujeito social emancipado. **A finalidade não é, de si, ler e escrever** – para assinar o nome, copiar ordens, reproduzir parâmetros impostos – **mas ler e escrever para poder ocupar espaço próprio na sociedade, fundar caminhos da consciência crítica, chegar a projeto próprio de desenvolvimento** (DEMO, 2001, p. 87, grifo nosso).

Quando, no entanto, a questão se relaciona a práticas mais autônomas, os estudantes se sentem confusos, desorientados no fazer, buscando uma tutela. Para Demo (2001, p. 64), é natural que os estudantes se sintam desse modo, em face de uma liberdade que desconheciam até então; uma liberdade acadêmica que não combina com “receitas prontas que substituem o esforço do aluno. Este pode insistir, na sua imaturidade, na ajuda cômoda, que demarca, quantas páginas precisa ler, ou as troca pelo fichamento, ou se contenta com anotações de aula”. O autor, reconhecendo a importância da escrita autoral, ainda acrescenta que: “A verdadeira aprendizagem é aquela construída com esforço próprio através de elaboração pessoal” (DEMO, 2001, p. 64). Sobre a necessidade de direcionamento, os estudantes assim revelam:

Na disciplina **Leitura e Produção Textual**, o acompanhamento da professora foi muito importante, porque, desde o início, ela já colocou produção e **a gente produzia e ela corrigia e a gente refazia**. Então essa experiência foi muito proveitosa pra mim, porque eu pude ver onde é que eu tava errando, e eu tive oportunidade de consertar (Açucena, grifo nosso).

Já **Metodologia Científica** foi onde mais achei dificuldade. Não sei por que, acho que é a falta de informação mesmo. Por exemplo, **essa mesa redonda que ela pediu pra gente. Não sei o que fazer**, tô totalmente perdida, tô até, assim, estressada com esse negócio, porque **eu não sei o que esperar**.

Filosofia da Educação eu amei. [...] ele pediu alguns resumos, artigo e pediu a produção de um texto também no seminário. Mas, **o que facilitou muito, pelo menos pra mim, foi que ele deixou bem claro tudo que ele queria: o formato, a estrutura, o quê que ele queria que contivesse, isso pra mim facilita** (Angélica, grifo nosso).

[...] **Eu acho muito importante a devolutiva das atividades, porque a gente vê o quê que a gente tá errando, o quê que precisa melhorar, como evoluir no trabalho científico**. A professora deu bastante *feedback* com relação à resenha crítica, porque não foi o primeiro trabalho que ela passou; tinha muitos erros na referência, na construção da resenha. **Aí, o feedback dela já vai me ajudar na resenha agora que eu tenho que fazer de Antropologia. Uma informação de uma disciplina, usa pra outra** (Angelina, grifo nosso).

A forma dos professores trabalharem é bastante diferente do que eu via como comum, porque no Ensino Médio e no Ensino Fundamental, eles falavam, tipo: "é assim, assim e assim". Tu tem que fazer daquela forma. Aqui não, eles nos proporcionavam pensar sobre o que a gente queria fazer, sobre como a gente queria fazer, pra ver se a gente alcançava um potencial que agradaria a eles; pra os

professores, ver se a gente tava indo pro caminho certo. **Se a gente não tava no caminho certo, eles faziam algumas observações.**

Em **Metodologia Científica**, no começo eu ficava bastante perdido; a gente não sabia o que a gente queria fazer; a professora pedia, mas a gente não sabia muito bem o que a gente queria fazer. **Ela queria que a gente fizesse da nossa forma, pelo menos foi o que passei a entender. E a gente foi fazendo, ela foi corrigindo, fazendo com que a gente começasse a entender a forma que ela queria. Ela queria que a gente fizesse da nossa forma, mas ao mesmo tempo tinha uma forma certa em Metodologia Científica e Leitura e Produção Textual.**

A forma como o professor de **Filosofia da Educação II** orientou a escrita do artigo e do seminário, às vezes, é bom e é ruim. **Teve um roteiro. É bom, porque eu sempre vou tá de olho naquele roteiro e vou saber que eu tenho que enquadrar, o que eu vou produzir. Por outro lado, eu não gosto de ficar preso em uma coisa só.** Mas o bom desse método que o professor dá o roteiro pra gente, **é pra gente não se perder tanto, pra gente ir numa linha só, até porque ele pretende que a gente alcance o que ele quer mesmo (Táuari, grifo nosso).**

Leitura e Produção Textual também pra mim foi uma surpresa, porque **eu esperava algo mais objetivo, mais claro. Aí, quando dá aquela abertura pro aluno, dele entender várias coisas de um texto que, às vezes, quer dizer outra coisa daquilo que o aluno pensou, eu acho meio complicado aprender com aquilo. Pra mim, isso só deve ser usado em autoavaliações, essa subjetividade do aluno.** Porque, às vezes, a gente tem que aprender algo, todos da turma têm que aprender alguma coisa e aí acaba um aprendendo uma coisa e outro tá aprendendo outra; um conceito, uma teoria. **É que, às vezes, ficam muito abertas as aulas de Leitura e Produção Textual e a gente acaba se perdendo. Mas aí, com o passar do tempo, a gente foi começando a entender a forma como ela queria ensinar pra gente.** Tanto é que, quando ela fez a primeira atividade valendo ponto, eu pensei que ela queria algo mais subjetivo, e eu pensando que não teria tantas críticas à escrita; quando eu recebi a minha nota foi um tiro no escuro, porque **ela queria algo mais objetivo e a escrita de forma mais culta e uma forma gramatical mesmo, impecável. Aí, eu fiquei meio assustado por conta disso, porque na aula parecia ser algo subjetivo, mas na hora das avaliações, das atividades, era algo totalmente objetivo.**

Metodologia Científica, pra mim, foi o grande susto do curso porque realmente eu esperava algo científico da disciplina. Algo que fosse: dois mais dois é igual a quatro e tem que ser assim. E não foi. **Foi algo bem diferente, porque a gente não viu muito a questão da forma, o como fazer um trabalho científico. A gente viu o que usar, mas não viu a forma como fazer.** Por exemplo, a gente viu muito a questão de que a pessoa tem que ser pesquisador, ela tem que buscar diretamente na fonte, ela tem que fazer isso, fazer aquilo. Mas **não ficou muito claro a forma de como fazer tal coisa e nem também de como são as normas da ABNT (Laurus, grifo nosso).**

Em **Leitura e Produção Textual**, eu fiquei um tanto perdida, por conta da **divisão de conteúdos e dos trabalhos, também, que foram passados. Foram produtivos e não tanto, também, por causa que houve umas certas falhas de comunicação.** Até porque **a gente tá acostumado muito a receber ordens, receber comandos, desde o ensino médio, e fundamental.** "Cê tem que fazer isso"; "assim"; "é pra fazer isso; "é pra fazer tantas linhas". Aí, essa liberdade de produzir algo, meio que inibiu a gente de uma forma. A gente ficou: "O quê a gente tem que fazer?" **Porque a gente não recebeu as etapas pra fazer aquilo.** Aí, ficou algo assim sem um direcionamento. Até porque eu tô começando agora e **a gente precisa de uma direção, de um caminho. A liberdade poderia vir mais na frente, mas por enquanto, uma orientação seria bom.**

Metodologia científica, como sempre, registrando. E **a metodologia da professora também foi boa, porque ela seguiu uma sequência.** Como na entrevista, **ela primeiro pediu pra gente fazer a entrevista, depois pediu pra gente reescrever ela, e depois fez um relatório junto com a gente.**

Em **Filosofia II**, o professor utilizou um roteiro para orientar a escrita. **O uso de um roteiro me ajuda muito, porque eu sei onde eu devo começar e onde eu posso**

terminar. Porque em certas ocasiões, em certos momentos, eu sou uma pessoa que precisa de orientação; se a pessoa não manda eu fazer, eu não sei o que eu tenho que fazer. Aí, essa questão dele dar uma orientação, um início, um empurrão, foi assim, algo muito importante/e porque eu sabia de onde eu deveria começar (Talísia, grifo nosso).

Dessas experiências, da forma como os professores trabalharam, a que mais me ajudou foi quando a professora de Leitura e Produção Textual me deixou escrever o que eu quisesse, o tipo de texto que eu quisesse. Eu nunca tinha visto isso, assim, escrever o que você quiser, da forma como você quiser. E ela colocou uma pergunta: “Por que a gente vai pra escola:”, e mandou escolher. Eu achei que ia ter que fazer um texto muito complicado, mas não. E aí ela falou que eu poderia, sim, fazer um texto dissertativo.

Em Filosofia da Educação II, o que mais marcou, assim, foi o seminário. Para o seminário, foi feita toda uma preparação, uma orientação. O professor entregou uma folha, primeiramente, do que era um seminário, como se apresentava um seminário e do que ele queria no seminário. E de acordo com essas informações o grupo foi se organizando e pesquisando sobre o tema. [...] **ele não deu um tema pronto. Ele deixou, digamos assim, um caminho certinho daquilo que a gente teria que apresentar, daquilo que a gente teria que fazer.** E, aí, a gente não poderia falar exatamente aquilo que tava no artigo, mas deveria pesquisar além daquilo que tava no artigo e apresentar em sala de aula. Então, foi de muita contribuição; a cada apresentação era uma inovação e **ajudou bastante a gente a pesquisar, trabalhar com esse roteiro orientador** (Jaboticaba, grifo nosso).

Em relação à **Produção Textual**, eu achei muito boa as avaliações que foram colocadas, os textos que foram propostos. Só que o que eu **senti falta, foi orientação certa, como nós devemos fazer.** Apesar de que **muitos professores dizem que você deve ter uma escrita livre, mas a gente sempre tem esse pensamento direcionado, controlado, não é nem controlado, é, assim, uma direção, um caminho que eu vou seguir.**

Em relação à **Filosofia da Educação II**, eu me senti aprendendo. Senti, assim, uma nova experiência, porque nos seminários do ensino médio a gente não vê tanto produção textual: você estuda o assunto e apresenta. Tudo bem, mas quando o professor pediu pra fazermos uma produção textual, e em grupo, o que é mais difícil ainda, porque cada um tem uma ideia, tem um jeito de fazer um texto e daqui que for concordar... Isso foi difícil, foi um desafio pra nós. Mas, ao mesmo tempo, foi enriquecedor, porque o professor proporcionou uma oportunidade da gente expandir melhor, ainda mais a nossa escrita, expandir o seu conhecimento através do estudo e com as apresentações que nós fizemos no seminário, a partir do tema e a produção textual que foi muito interessante.

O roteiro de orientação do seminário nos ajudou bastante, porque a gente sabia ali, de certo, quais eram as regras de fato. Como é que é, qual a fonte, como é pra escrever a introdução, como é que é os parágrafos são divididos... então isso dali ajudou demais, porque a gente até que não tinha tanta noção de como escrever um artigo. Então, foi maravilhoso (Juçara, grifo nosso).

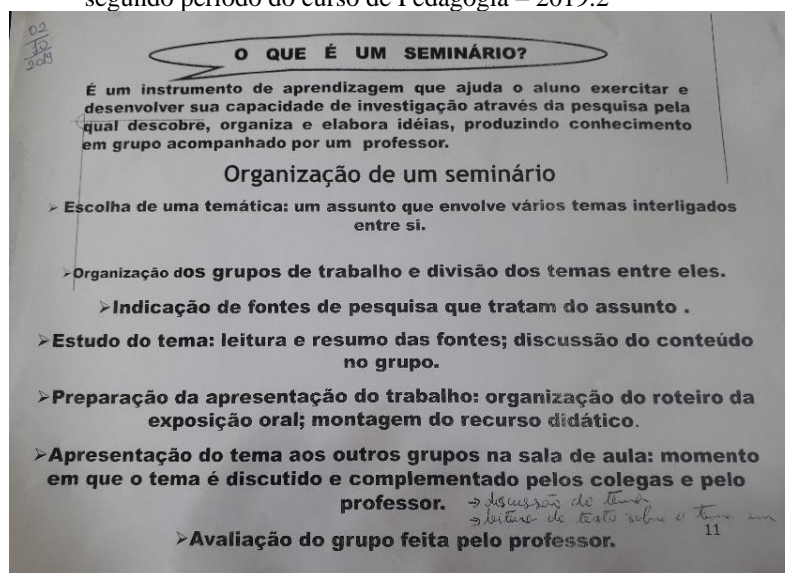
Como estudantes recém-saídos do ensino médio, eles ainda esperam orientações que direcionem as atividades acadêmicas, como meios de irem construindo um ambiente de segurança que possa garantir sua aprendizagem. Isso não significa, necessariamente, que deva se estabelecer uma relação de dependência entre professor e aluno, mas essas falas dos alunos nos permitem perceber que, estando ainda em processo de desenvolvimento da sua maturidade

acadêmica, necessitam de orientações claras e seguras acerca do que fazer e como fazer, em particular, no que diz respeito à escrita acadêmica.

Entre os estudantes, há aqueles que citam as devolutivas das atividades corrigidas pelos professores como importante direcionamento para a reescrita dos textos, como é o caso, por exemplo, de Açucena, Angelina e Táuari, que citam as devolutivas nas disciplinas Leitura e Produção Textual e Filosofia da Educação II.

Os estudantes apontaram também, de maneira incisiva, a forma como o professor de Filosofia da Educação II fez as orientações sobre o seminário da disciplina, deixando claro o que fazer e como fazer, destacando etapas do processo de construção de atividades que requeriam a escrita como base de preparação desse evento que ocorreu na própria sala. Para Táuari, Talísia, Angélica, Jaboticaba e Juçara, essa forma organizada e clara de orientação das atividades favoreceu sua aprendizagem, uma vez que compreendiam bem o que era para ser feito, com qual objetivo, quais eram as regras ou critérios que deveriam atender e o que direcionava suas práticas. Como exemplo dessas orientações, em que o professor de Filosofia da Educação II explica sua concepção de seminário e como deve ser a sua organização, apresentamos a Figura 15, abaixo:

Figura 15: Orientações para organização de seminário, apresentado na disciplina Filosofia da Educação II, no segundo período do curso de Pedagogia – 2019.2

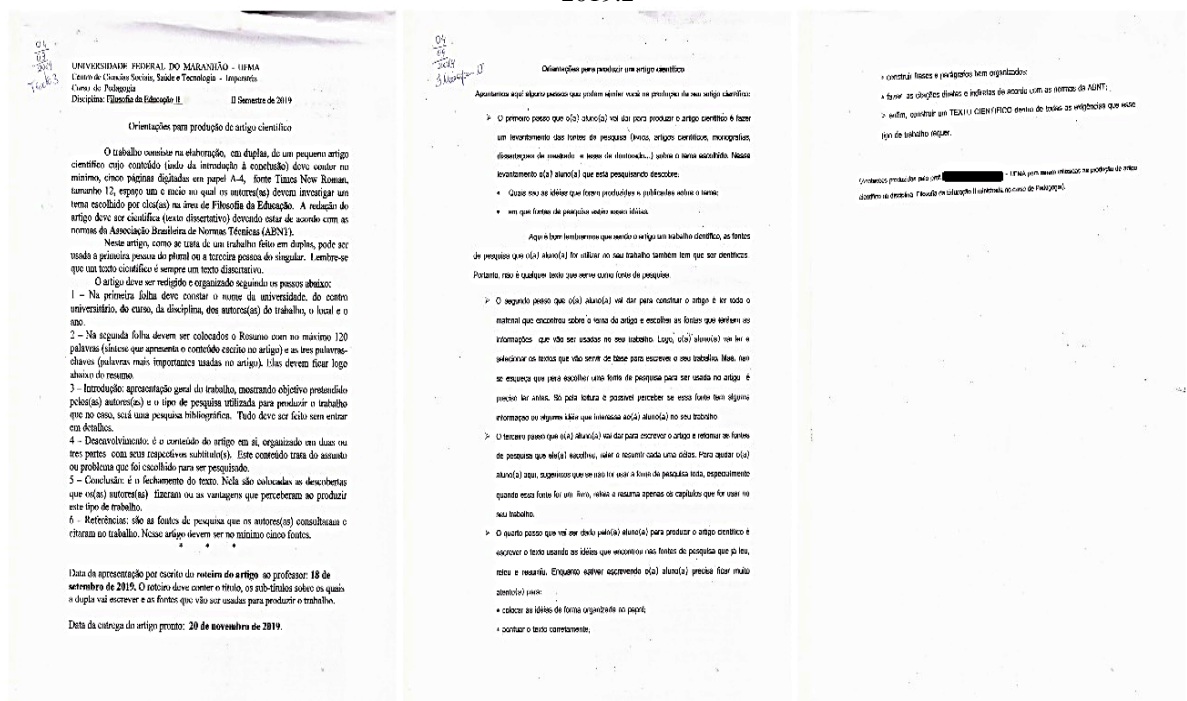


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Sobre essa proposta de seminário e como ocorreram essas orientações, falaremos um pouco mais à frente. Aqui, importa destacar que o professor também fez orientações como essas para a escrita de artigo científico. No texto que apresentamos em seguida, o professor de

Filosofia da Educação II indica desde o tipo de texto que os alunos deverão escrever (o dissertativo) até às regras de normatização do artigo, conforme a ABNT, que deverão usar. Ele ainda orienta acerca do que deve conter em cada parte do texto dissertativo, isto é, o que é próprio da introdução, do desenvolvimento e da conclusão. Em seguida, ele ainda acrescenta alguns passos para nortear os alunos na sua produção acadêmica. Há uma preocupação com que o aluno domine a estrutura de escrita própria desse gênero textual, bem como suas normas. Para efeito de ilustração, podemos observar a Figura 16, que segue:

Figura 16: Roteiro para a produção de artigo científico, apresentado na disciplina Filosofia da Educação II – 2019.2



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Outro destaque é feito por Talísia que aponta as orientações dadas em Metodologia Científica, em que a professora busca seguir uma sequência na evolução das atividades propostas, garantindo assim que os alunos acompanhem o processo sem se perderem.

Já, para Jaboticaba, a liberdade de escolha quanto ao tipo de texto que poderia utilizar para realizar as atividades propostas pela professora de Leitura e Produção Textual contribuiu para que avançasse no seu processo de escrita. Constatamos, no entanto, que o texto livre, longe de ser improvisto pedagógico, tinha uma intencionalidade: o seu conteúdo estava direcionado por uma questão norteadora, que deveria ser considerada pelos alunos na escrita do seu texto, embora houvesse uma liberdade para se expressarem de forma criativa.

Sobre a metodologia utilizada em Leitura e Produção Textual, disciplina oferecida no primeiro período do curso, poderíamos dizer que, mesmo tendo tratado em alguns momentos de gêneros textuais como resumo e artigo científico, por exemplo, a ênfase recaiu mais em sensibilizar os estudantes para a leitura e a escrita, tendo a professora optado por utilizar textos literários e a poesia como principais meios para alcançar esse objetivo. Ela chama atenção para o que constitui um texto:

O que configura o texto não é a extensão; texto é sentido, é construção de ideias; silêncio, imagens, são texto. Mas todos, prosa, conto, poesia, todos têm introdução, desenvolvimento e conclusão. Tem argumento [...]. **O que faz o texto ser um texto, é ter coesão [...]. Não é pensar tanto na técnica, mas como colocar no texto, a minha ideia [...]** (Professora de Leitura e Produção Textual, aula do dia 02/04/2019, grifo nosso).

Em outro momento, ao fazer a devolutiva de textos escritos pelos alunos, a professora provoca pensar a escrita como uma atividade que exige prática constante e que a leitura está contagiada por emoções. Assim, ela afirma:

Escrita é exercício. Leitura não combina com neutralidade, com imparcialidade. Tudo o que a gente lê vem carregado de emoções. **Os textos têm que sair de dentro da gente, do que a gente pensa. Não é a leitura, o texto, que tem o poder, mas está em mim, como leitor/a** (Professora de Leitura e Produção Textual, aula do dia 30/05/2019, grifo nosso).

Além disso, ela vai retirando dos textos corrigidos os exemplos para sua fala. Põe em relevo leitura e escrita e procura incorporá-las como atividades presentes na rotina da sua prática docente.

Assim, além das aulas expositivas que os estudantes apontaram como principal metodologia utilizada pelos professores nos dois primeiros semestres do curso, eles também destacaram outros tipos de experiências que diferem entre si, mas que foram significativas no seu processo formativo e de desenvolvimento da escrita acadêmica.

Experiências em campo, vivenciadas pelos estudantes, são relatadas com ênfase por eles como conectadas às propostas de escrita. É o caso da disciplina Antropologia, em que os alunos foram levados a uma imersão no cotidiano de uma aldeia Apinajé e foi provocada uma reflexão acerca da questão indígena na atualidade, resultando em produção escrita. Essa experiência foi assim relatada por Laurus:

O professor deu a temática indígena, sugeriui acho que dois temas. A gente tem aqueles textos base, igual redação do ENEM. E a gente fez a produção em cima daqueles textinhos pequenos ali. Mas **a gente teve a experiência vivida mesmo, com campo, em Antropologia; foi experiência teórica e a prática da escrita.** Isso ajudou na hora de produzir. Tanto é que **a redação foi depois da aldeia; a gente foi pra aldeia, vivenciamos ali um cotidiano do indígena.** Em cima disso, a gente fez a produção.

Tanto daquilo que foi oferecido, que foi exatamente ali no tempo que morreu o Guajajara, o Paulo Paulino. A **redação era sobre os indígenas no dia de hoje**, as formas de opressão e tudo. **Eu acredito que tanto a aldeia como o contexto que estávamos vivendo, eu acho que o professor já tinha até produzido antes, mas eu já fiz baseado naquilo também que foi vivido naquele tempo; aí tudo ajudou** (Laurus, grifo nosso).

Observamos que os alunos vão a campo com uma orientação que encaminha para o que deverão produzir posteriormente: “A gente tem aqueles textos base, igual redação do ENEM. E a gente fez a produção em cima daqueles textinhos pequenos ali. [...] a redação foi depois da aldeia”. Assim, conseguem articular as leituras, as reflexões produzidas na/com a ida à aldeia Apinajé, no estado do Tocantins, e o contexto de violência sofrida por indígenas no estado do Maranhão – que, naquele momento, fazia eco nos demais povos indígenas. Trata-se, portanto, de uma produção situada, conectada com a realidade.

A inserção dos estudantes na realidade, em questões sociais como a dos indígenas, permite contextualizar os temas, conectar os estudantes com uma realidade mais ampla e trazer daí elementos que geram reflexão e posicionamento manifestados em produção acadêmica, uma prática que nos aponta para um modelo de letramento que vai além da simples expressão de uma escrita formal, técnica, individualizada, o qual envolve elementos que direcionam para o modelo ideológico de letramento, conforme Street (2014). Nesse modelo ideológico, não se nega a importância dos aspectos técnicos tanto da leitura quanto da escrita, porém não se reduz a escrita a uma prática meramente funcional, posicionando-a como um instrumento crítico.

O uso do caderno de registro, na disciplina Metodologia Científica, também foi evidenciado como outra experiência singular nesse mesmo processo formativo e de desenvolvimento da escrita. Trata-se de um registro reflexivo individual, em que os alunos têm a oportunidade de anotar as aprendizagens cotidianas, mas, a partir da sua perspectiva, do seu filtro pessoal, uma vez que não reproduzem as anotações de aula expositiva da professora, ou dos *slides* frequentemente utilizados nesse tipo de aula, mas, como nos informa Açucena, registrando “[...] o que aprendeu de cada aula, da nossa maneira” (Açucena). Registros feitos segundo o que foi orientado pela professora: após cada aula, os alunos deveriam escrever pelo menos um parágrafo dizendo o que aprendeu e quais dificuldades teve ou suas dúvidas.

Durante o período de observação, foi possível perceber que, nessa disciplina, a dinâmica das aulas acontecia com certa informalidade, o que não significa que não havia intencionalidade ou objetivos didático-pedagógicos. A informalidade estava presente no clima relacional, com o predomínio da aula dialogal em oposição à aula expositiva, no formato em que basicamente o professor fala e os estudantes assistem de modo passivo. No caso de

Metodologia Científica, nessa turma noturna, a professora costumava organizar a sala de modo que todos permanecessem em um círculo, podendo olhar-se durante toda a aula que, em geral, ocorria com o diálogo entre estudantes e professora. Essa prática também pôde ser vista nas aulas de Leitura e Produção Textual.

No primeiro momento da aula de Metodologia Científica, a professora costumava fazer uma retrospectiva da aula anterior, pedindo que os alunos contassem o que fizeram e estudaram. A oralidade, nessa disciplina, foi bastante explorada, mas tendo a escrita como suporte, como nesses momentos de relembrar a aula anterior em que alguns alunos, se quisessem, faziam a leitura do seu caderno de registro e a professora ia pontuando algumas orientações para melhorar o texto. Como recursos dessas aulas, a professora utilizou filmes, livros e textos escritos diversos como artigos científicos e monografias.

Durante a partilha desses estudos, a professora incentivava os alunos a lerem suas próprias anotações, mas muitos preferiam falar, explicar o que tinham anotado. Foi possível perceber que, em geral, os alunos costumavam ler o livro ou o texto indicado pela professora ou assistido ao filme, como no caso de “O nome da Rosa”, e feito suas anotações. Com a mediação da professora, iam discutindo os textos lidos e/ou filmes assistidos, destacando frases que consideravam importantes, posicionando-se a respeito. Algumas vezes, a professora chamava cada aluno pelo nome, para que lesse ou comentasse o que leu e anotou, como no estudo do livro *O que é científico?* de Rubem Alves. Com isso, a professora possibilitou que todos participassem, garantindo a voz de cada aluno e evitando que as falas se centralizassem em apenas alguns deles.

Em outras circunstâncias, a discussão partia de alguma questão posta pela professora, referente ao texto em estudo e que provocava a reflexão dos alunos. Como no questionamento: “O que a gente pensa da nossa criança ou da nossa infância?” que introduziu a partilha do estudo do capítulo V do livro *O que é científico?*. Os alunos, inicialmente, não entenderam a questão e foram interrogando a professora sobre o que ela queria dizer. À medida que iam surgindo as perguntas, eles foram construindo respostas ao questionamento inicial, entre eles mesmos. A professora silenciava por algum tempo, observando e fazendo suas anotações e deixava que o diálogo continuasse sem a sua intervenção. Depois dessas discussões, ela pedia que escrevessem um parágrafo sobre o que conversaram e orientava como deveriam organizar a escrita desse parágrafo. Assim, observamos que o caderno de registro teve um papel central na dinâmica das aulas de Metodologia Científica, tanto na metodologia utilizada pela professora, como no processo avaliativo que abordaremos mais adiante.

Ainda como experiências importantes para a formação dos estudantes e desenvolvimento da escrita acadêmica, os alunos ressaltaram o seminário ocorrido na disciplina Filosofia da Educação II, o qual enfatizamos pelo seu processo construtivo. Esse seminário se destaca pela forma como os estudantes foram orientados durante todo o processo, desde o estudo preparatório para o seminário, a produção de material, a apresentação e, por fim, a avaliação. Falaremos um pouco sobre cada uma dessas etapas, mas iniciaremos destacando algumas particularidades do professor de Filosofia da Educação II, a partir dos relatos dos estudantes e das nossas observações.

O professor de Filosofia da Educação II, sempre chega com antecedência de 30 minutos e organiza a sala com todos os equipamentos e/ou recursos que precisará. Suas aulas têm uma diversidade de estratégias, embora utilize com frequência aulas expositivas com apoio de *slides* em *Power Point*. Chama atenção o zelo que o professor tem com a confecção desses slides: são coloridos, com fonte em tamanho adequado para leitura dos alunos. Na mesma aula, ele mescla a exposição, a leitura compartilhada de pequenos textos (duas laudas) de sua autoria e textos de autores renomados, que aprofundam os conteúdos. Além disso, utiliza vídeos curtos.

Logo após assistirem ao vídeo, o professor costuma pedir que os alunos anotem aquilo que lhes chamou atenção. Em seguida, em semicírculo, de modo que todos se olhem, eles partilham suas anotações. O professor orienta que, ao falarem, não olhem só para ele, mas para os colegas, porque a partilha é para todos. Durante esse diálogo, faz algumas intervenções provocativas, alguns questionamentos que levam os alunos à reflexão. Um exemplo dessas questões provocativas: “À luz das ideias de Rousseau, que contribuições o autor oferece aos pais para educar uma criança hoje?”. Após os debates a partir dos textos lidos e dos diferentes recursos utilizados, o professor finaliza com um artigo científico que ele disponibiliza aos alunos. Ele mesmo lê alguns trechos, frases que considera significativas, que vai destacando, e pede que os alunos marquem enquanto ele vai comentando.

Assim, durante as observações das aulas de Filosofia da Educação II, foi possível constatar o que os alunos falaram na entrevista: a diversidade de possibilidades de aprendizagem que o professor utiliza; a maneira clara e serena de ele explicar os conteúdos, que torna a aula expositiva não enfadonha; os textos curtos que sintetizam o conteúdo, utilizando uma linguagem clara; a diversidade de textos, em particular, o artigo escolhido para fechamento da aula que serve para aprofundar o conteúdo, mas também como referência para os alunos sobre a escrita desse gênero.

Durante o período de observação, foi possível acompanhar o processo de preparação de um seminário com as orientações do professor de Filosofia da Educação II, que havia sido apontado por todos os estudantes como o que mais contribuiu no processo de desenvolvimento da escrita acadêmica.

O professor iniciou a aula levantando ideias sobre o que os alunos conheciam sobre seminário: “O que é um seminário pela experiência de vocês?”. Alguns alunos foram respondendo, como Juçara, que disse: “Uma forma de passar conteúdo para alguém que está ouvindo”.

A estudante traz consigo um entendimento sobre seminário que nos remete à concepção de educação bancária de Paulo Freire (2005, p. 67, grifo nosso): “Na **concepção ‘bancária’** que estamos criticando, [...] a educação é o **ato de depositar, de transferir, de transmitir** valores e conhecimentos”. Alguém que detém o poder do conhecimento e, portanto, exerce a ação de ensinar (“passar o conteúdo”) àquele que recebe passivamente (“alguém que está ouvindo”). Seminário seria, então, uma metodologia (“uma forma”) de exposição de conteúdo para ensinar quem precisa aprender.

Laurus parece complementar essa ideia sobre seminário, acrescentando que é uma ação em grupo: “Cada grupo vem apresentar na frente”. Novamente a ideia da exposição sem intervenção, sem diálogo (“grupo vem apresentar”). O professor procurou sistematizar o que os alunos foram falando: “apresentação de conteúdos em grupo, geralmente com fim de construir nota”. A partir das falas dos alunos, o professor foi explicando, através de exposição dialogada, que entende seminário como algo mais amplo. Entregou um pequeno texto impresso (Figura 15: Orientações para organização de seminário, p. 209), foi lendo, explicando e convidando os alunos a lerem “as regras do jogo para podermos jogar”.

Então, partindo das falas dos alunos e da pergunta: “O que é um seminário?”, o professor apresentou a sua compreensão de seminário, socializada no texto entregue aos estudantes: “**Seminário se faz com pesquisa**. Pesquisa pela qual descobre, organiza, elabora ideias, produz conhecimento” (Professor de Filosofia da Educação II, grifo nosso). O professor destaca, portanto, que seminário é um processo de construção que ocorre por meio de pesquisa e pressupõe elaboração de conhecimento e não a mera reprodução de um texto lido pelos estudantes. “Seminário envolve tempo, estudo, pesquisa, produção” (Professor de Filosofia da Educação II).

Poderíamos mesmo dizer que seminário é processo e resultado de pesquisa. Essa centralidade na pesquisa, aponta para uma perspectiva da pesquisa como princípio científico e

educativo, defendida por Demo (2001). Para esse autor, “[p]esquisa deve ser vista como processo social que perpassa toda a vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno. Sem ela, não há como falar de universidade, se a compreendermos como descoberta e criação.” (DEMO, 2001, p. 36). Com essa compreensão de que a vida acadêmica se insere em um constante processo de construção e reconstrução de conhecimento pela pesquisa, observamos como o professor de Filosofia orientou os alunos acerca da organização de um seminário (Figura 15, p. 209), apresentando-lhes diversos pontos que deveriam considerar:

- ✓ Escolher uma temática (envolve um conjunto de temas interligados);
- ✓ Organizar os grupos de trabalho e dividir os temas;
- ✓ Indicar fontes de pesquisa; não é um texto para cada aluno ler um pedaço.
- ✓ Estudar o tema; ler e fazer resumo (o resumo deve ser entregue ao professor), depois discutir o conteúdo das fontes no grupo;
- ✓ Organizar um roteiro didático, e com que recursos didáticos irão apresentar.
- ✓ Apresentação do tema: 1 grupo por noite, após apresentação poderão esclarecer dúvidas, aprofundar o tema, fazer leitura de aprofundamento (texto que será levado pelo professor sobre cada tema). Depois de tudo isso, reunião do grupo com o professor (Professor de Filosofia da Educação II).

Interessante destacar que os alunos são estimulados a aprender a selecionar fontes de pesquisa, a fazer uso dessas fontes e não apenas de partes descontextualizadas do todo. A escrita é colocada em relevo durante o estudo do tema, tendo sido solicitada pelo professor a escrita do gênero resumo que deve ser entregue como parte da avaliação; esta é uma atividade individual que deve ser compartilhada, discutindo o seu conteúdo, posteriormente, no grupo. Estes (os grupos) devem ainda produzir um roteiro didático da sua apresentação e informar quais recursos didáticos utilizarão, evitando com isso uma apresentação improvisada. Observamos que a escrita é utilizada pelo professor, junto aos seus alunos, como base de estudo preparatório para a construção da fala no seminário.

O professor ainda faz algumas orientações sobre as apresentações, que devem ser seguidas por um tempo para o esclarecimento de dúvidas e aprofundamento do tema. Após a apresentação de cada grupo, o professor faz um momento que ele chama de leitura de aprofundamento, quando ele traz um texto extra sobre cada tema apresentado no seminário e trabalha com a turma. Depois de tudo isso, reúnem-se, o grupo que apresenta e o professor, para procederem a uma autoavaliação oral.

Percebemos na condução das orientações e em conversas informais com o professor, que todo esse processo metodológico é feito de modo intencional, com consciência e planejamento. É um processo construído e experimentado no exercício da sua docência. Pode-se dizer que esse é um professor reflexivo que faz esse movimento da práxis, ao refletir sobre sua prática docente e ressignificá-la. Para Freire (1998, p. 43), a “prática docente crítica,

implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. O resultado do pensar crítico sobre o seu fazer docente se reflete na própria prática, na metodologia que utiliza e que foi modificando no decorrer da sua longa trajetória de atuação docente.

6.6.1 A avaliação da aprendizagem acadêmica e o uso da produção textual

Quanto à avaliação da aprendizagem, é importante destacar que, como exigência institucional, cada disciplina deve atribuir três notas durante a carga horária ministrada – cada nota equivale ao período de um terço da carga horária total da disciplina – e, ao final, é apurada uma média dessas três notas. No entanto, cabe a cada professor optar pelo melhor momento e formas de avaliar.

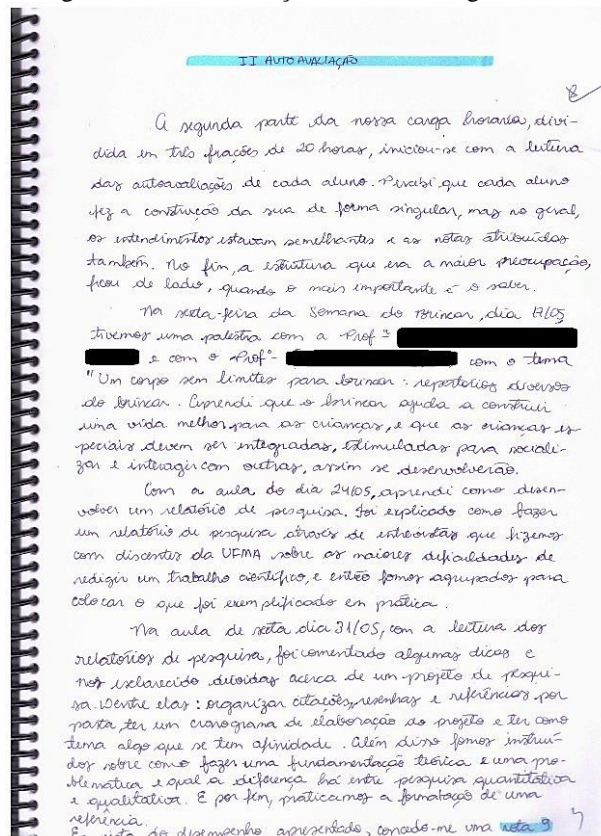
Ademais, relembramos que o PPC do curso de Pedagogia menciona alguns instrumentos que podem subsidiar esse processo, como os seminários, as pesquisas e as produções de textos; não como únicos, mas para ressaltar a importância do uso de uma variedade de atividades que deverão compor a avaliação. Com isso, percebemos uma ênfase não nas avaliações focadas em provas e testes, como no modelo mais tradicional de avaliação, pois põe-se em relevo o avaliar pela escrita. Embora os professores tenham liberdade de escolher seu caminho avaliativo, o PPC acentua eventos de escrita como oportunidades de proceder a avaliação da aprendizagem nas disciplinas.

Durante as observações, verificamos que cada disciplina tem sua maneira particular de avaliar. Alguns professores utilizam provas ao final de cada um terço da carga horária das disciplinas, confirmando o que os estudantes relataram em Psicologia da Educação I e Sociologia da Educação I. Essa perspectiva tem a avaliação como episódio final de cada etapa que compõe a carga horária total da disciplina. É utilizada no fechamento de unidades de conteúdo, ou da própria disciplina; seria o estágio final do processo de ensino, uma avaliação verificadora da aprendizagem.

Outros professores utilizam como instrumentos avaliativos as diferentes atividades que propõem aos estudantes durante o desenvolvimento da carga horária da disciplina. É o caso, por exemplo, de Metodologia Científica. A avaliação, nesse caso, faz parte do processo de ensino e aprendizagem e ocorre o tempo todo. Destacamos, no caso específico da disciplina observada, o caderno de registro utilizado pelos alunos, onde o registro é feito diariamente, para eles, a cada um terço da carga horária, sistematizarem as aprendizagens daquele período em

uma autoavaliação, atribuindo a si uma nota que pode ser de zero a dez, justificando-a, como podemos ver na figura 17, abaixo:

Figura 17: Registros de autoavaliação em Metodologia Científica – 2019.1.



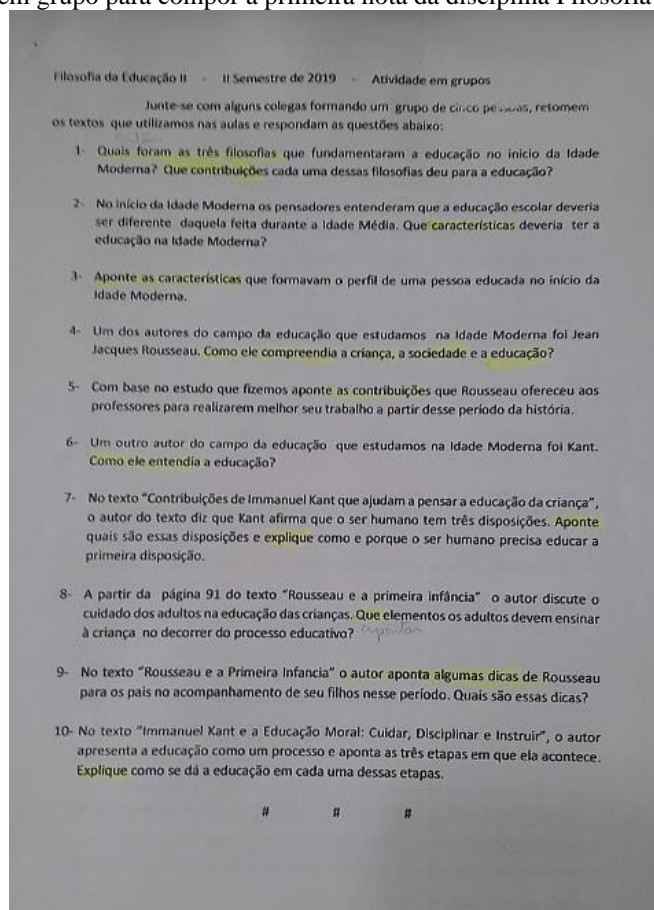
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Além da professora de Metodologia Científica, que utiliza apenas a autoavaliação para atribuição de notas, o professor de Filosofia da Educação II faz uma mescla entre esse instrumento e outras formas de avaliar como prova, seminário, artigo científico e outras produções textuais. Desse modo, o professor, participando da avaliação, atribui metade da nota, e a outra metade fica sob responsabilidade do estudante que a emite justificando o valor atribuído.

Dessas experiências avaliativas, destacamos aquelas em que a produção textual foi mais enfocada e as citadas como mais relevantes pelos estudantes: o caderno de registro de Metodologia Científica, como instrumento de construção da aprendizagem mediada pela autoavaliação dos estudantes (que já antecipamos acima); e o processo avaliativo construído em Filosofia da Educação II, tendo a escrita como pilar e a autoavaliação como um dos seus instrumentos (que abordaremos a seguir).

Em Filosofia da Educação II, os estudantes viveram um processo avaliativo caracterizado por uma diversidade de eventos de escrita. Para compor a primeira nota, o professor propôs uma atividade com dez questões discursivas (figura 18) a serem respondidas em grupos de até cinco pessoas, podendo ser consultados os textos estudados.

Figura 18: Atividade em grupo para compor a primeira nota da disciplina Filosofia da Educação II – 2019.2



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

As questões dessa atividade avaliativa remetem a diversas ações que os alunos precisam dar conta, dentre elas, destacamos: apresentar contribuições de teorias e autores; apontar ou descrever características; citar; e explicar. Para realizar tais ações, os estudantes precisariam mobilizar habilidades como a leitura, a compreensão, a interpretação e a escrita em uma linguagem que demonstre conhecimento científico e crítico sobre um assunto, organização do pensamento e, em alguma medida, a argumentação. Então, embora essa atividade não seja, especificamente, a produção de um gênero textual, podemos afirmar que contribui na preparação dos estudantes para a escrita de alguns gêneros próprios da universidade.

De acordo com o professor, ele tem experimentado essa metodologia já há alguns semestres como estratégia para fazer com que os alunos leiam os textos. Assim, ele planeja

diferentes atividades que exigem do aluno o estudo dos textos propostos na disciplina. Nesse caso, ele começou pelas aulas expositivas, ocasião em que trabalhou com a leitura e exposição de textos, fazendo com que destacassem pontos importantes; depois foi realizada essa atividade em grupo que exigiu leitura e escrita e, posteriormente, uma prova individual com questões objetivas. Foram, portanto, dois momentos avaliativos para atribuição de notas: um em grupo e o outro individual; um em que a escrita predominou, outro em que o conhecimento foi avaliado mais pela leitura e pelo que a memória reteve dos textos estudados.

Contudo, destacamos que, na primeira nota, a prova objetiva teve maior peso em relação à totalização da nota (6,0 pontos) do que a atividade em grupo que envolveu pesquisa nos textos e escrita (4,0 pontos). Isso pode revelar resquício de uma formação pedagógica tradicional que considera aprendido o conteúdo “guardado” na memória e citado quando solicitado, e não o uso que o aluno pode fazer do conhecimento disponível nos textos discutidos nas aulas, que permite que ele explique, justifique, argumente, interprete e critique.

A segunda nota de Filosofia da Educação II foi construída com um seminário, a cujo processo de preparação já nos referimos anteriormente quando tratamos da metodologia. Porém, por também ter sido utilizado como instrumento avaliativo, ele é retomado aqui com o intuito de destacar o lugar da escrita como produção acadêmica, nessa técnica que utiliza bastante a oralidade. Contrariando a perspectiva da “grande divisão”, que supervaloriza a escrita em detrimento da oralidade, vemos aqui a oralidade e a escrita agindo em conjunto, em eventos de letramento, ou seja, na academia, como constata Street (2014, p.168), “encontramos convenções para a mescla de discurso oral e letrado: palestras, seminários e estudos dirigidos são situações orais e ‘eventos de letramento’”. O seminário, conforme as orientações do professor, tem a escrita como base de sustentação de todo o seu processo de preparação. Assim, ele recomendou³² aos alunos que deveriam:

1º Fazer leitura individual;

2º **Resumir** cada texto, individualmente, e entregar ao professor, pois vale a primeira parte da 2ª nota;

3º **Discutir** o conteúdo dos textos, **os resumos, em grupo;**

4º Montar, em sala de aula, um recurso didático para apoiar a apresentação (como quiserem); preparar em sala;

5º **Em grupo, produzir um texto-síntese** do conteúdo que vai apresentar (pode ser feito extrassala).

³² Orientações apresentadas na aula de Filosofia da Educação II do dia 02/10/2019 (grifo nosso).

Ao solicitar aos estudantes que produzissem resumos dos textos que deveriam estudar para dar conta de um determinado tema, o professor traz a produção escrita como atividade necessária ao estudo individual preparatório àquela atividade coletiva e oral (a apresentação), rompendo com a ideia, trazida pelos alunos de sua experiência na educação básica, que reduzia a técnica do seminário a ler sobre um tema (ou parte dele) e “explicar” para a turma. O professor demonstra que seminário exige dedicação, pesquisa, produção e estudo, sendo um processo bem mais complexo.

Sobre o resumo, o professor explica duas possibilidades de elaboração e faculta aos alunos a escolha do tipo que lhes for mais conveniente. Lembra que não se trata de copiar as ideias dos autores, mas de elaborar um texto próprio, conciso, em que se destacam as principais ideias do texto original, como no **resumo informativo**, ou então apresentar o seu ponto de vista acerca das ideias do texto original, emitindo, assim, juízos de valor, como no **resumo crítico**.

Então, para a segunda nota, os estudantes precisaram elaborar: resumos individuais dos textos estudados; texto-síntese coletivo para a apresentação; apresentação oral; e autoavaliação. Esta ocorreu ao final da apresentação, quando a sós com o professor, os alunos foram questionados sobre como se sentiram no processo de construção do trabalho e, após ouvir os estudantes, o professor afirma que: “A avaliação serve para descobrir as fragilidades e as potencialidades; as fragilidades, para você melhorar, as potencialidades, para aperfeiçoar” (professor de Filosofia da Educação II, aula do dia 16/10/2019). Esses momentos de autoavaliação tornavam-se de serenidade, de reflexão sobre as experiências vivenciadas pelos estudantes e suas aprendizagens.

Para este professor, no primeiro período, os alunos eram como “consumidores dos textos”, sugerindo que, aos iniciantes na graduação, ele ainda não exigia a escrita propriamente acadêmica, autoral, mas propiciava oportunidades de leitura de textos científicos, de forma que os estudantes experimentavam, em certa medida, o estilo da escrita acadêmica. Já no segundo período, o professor disse aos estudantes que eles agora eram “produtores, produtivos”, no sentido de que seriam postos a produzir textos científicos, buscando desenvolver ou avançar em uma escrita mais autoral.

O grande momento dessa experiência de escrita acadêmica, que os estudantes já haviam citado como expectativa de escrita na universidade, foi solicitado como terceira nota de Filosofia da Educação II: trata-se da elaboração de um artigo científico. As orientações para esse trabalho já foram comentadas (Figura 15, p. 209), mas retomaremos aqui por sua importância no processo de desenvolvimento da escrita acadêmica.

O professor começou as orientações sobre a elaboração de artigo logo nas primeiras aulas do semestre, à medida que foi apresentando sua proposta de trabalho com a disciplina. Da sua exposição, podemos destacar o que ele aponta como competências necessárias ao estudante na graduação: estudar; ler; escrever sem copiar (alertou sobre plágio); e criar seu próprio texto, com seu estilo. Resumiu texto científico como uma “produção, sem copiar, inspirada nos autores e que requer tempo, concentração e aprender a fazer” (professor de Filosofia da Educação II, aula do dia 18/09/2019). O professor pontuou alguns elementos importantes que devem estar presentes em um artigo científico e realizou um exercício com os estudantes, fazendo-os pensar sobre o que é necessário para iniciar a escrita do artigo. Para tanto, utilizou questionamentos como técnica e *slides* em *Power Point* como recurso, de modo que os alunos puderam acompanhar melhor a linha de reflexão do professor, que apresentava os questionamentos e ia explorando com os alunos:

- Como escrever um artigo científico?
 - Por onde começar?
 - Já leu tudo que devia?
 - Anotou tudo o que podia?
 - Então...
 - Organize suas ideias.
 - Pronto para começar?
 - Então...
 - Qual o tema de seu artigo?
 - Reflita!
 - Por que escolheu o tema?
 - Qual objetivo você pretende alcançar com esse trabalho?
- (Professor de Filosofia da Educação II, aula do dia 18/09/2019).

Em seguida, procurando dar maior clareza ao conteúdo, aproximando-o mais dos estudantes, o professor fez uma analogia, comparando o artigo científico a uma casa onde cada estudante poderia morar. Disse ele:

- ✓ **Comece** com um bom **alicerce** que são os **autores** que **darão sustentação à escrita**.
 - ✓ A **introdução** é como a sala de visitas da casa. **Deve conter a apresentação do artigo, visão geral do trabalho, dizer do que se trata, qual é o tipo de pesquisa e objetivos**; momento de **seduzir** seu leitor.
 - ✓ O **desenvolvimento ou corpo do artigo** é como o interior da casa. Você deve **organizar as ideias e desenvolvê-las**; organizar bem os parágrafos, fundamentando com bons autores.
As **ideias** só vêm se tiver uma base preparada e essa **base é a leitura**.
 - ✓ **Conclusão** é como a sala de jantar. Um ou dois parágrafos (o artigo todo deve ter 5 laudas) **destacando o que descobriu nesse trabalho e a sua contribuição**.
 - ✓ A cozinha é lugar do alimento. São as **referências** ou **fontes de pesquisa utilizadas no artigo**.
- (Professor de Filosofia da Educação II. Aula do dia 18/09/2019).

O professor aborda cada elemento que deve constar no artigo, sua estrutura, e conclui sua analogia lembrando que “uma casa é agradável quando está arrumada. **O artigo, além de bem construído, deve estar em seu devido lugar**”. Ele referiu-se à escrita de um texto bem fundamentado, mas também aos cuidados com a estrutura e normas que devem ser obedecidas.

É relevante destacar que as orientações não permaneceram só nas explicações. O professor pediu que os estudantes elaborassem roteiros em duplas, constando uma mostra do que pretendiam escrever e, posteriormente, ele recebia o roteiro com cada dupla, olhava as anotações e orientava. Esse roteiro é o plano de trabalho dos alunos, a partir do qual o professor foi fazendo observações sobre o título, a delimitação do tema, os itens do desenvolvimento, a estrutura do sumário e as referências, entre outros elementos de cunho formal ou técnico e de conteúdo.

Chegando ao final do semestre, por ocasião da entrega do artigo, última atividade da disciplina, o professor surpreende a turma com um convite para socializarem os resultados de suas pesquisas. Ele fez uma breve introdução desse momento, esclarecendo que artigo é um trabalho de pesquisa acadêmica, que os estudantes fizeram uma pesquisa bibliográfica, que esta era uma primeira experiência de pesquisa e que todo trabalho de pesquisa precisa ter seus resultados publicados. Então, o professor recebeu os artigos e pediu que cada dupla socializasse sua pesquisa. Eles falaram sobre o tema, como o trabalho estava organizado, o que descobriram com o trabalho e as dificuldades que tiveram. Essa vivência dos alunos, no segundo período do curso, lembra as comunicações orais em eventos. Isso pode ser um interessante exercício para introduzir os estudantes nessa vivência acadêmica, na participação em eventos, inclusive prepará-los para o Seminário Temático I de que participarão no próximo semestre do curso.

Nessa experiência, os estudantes puderam compartilhar os resultados da pesquisa, mas também fizeram uma autoavaliação que não foi para emissão de notas, e o professor, como mediador, levou cada aluno a olhar o seu processo de construção do artigo, identificando as suas descobertas, o que aprenderam e as dificuldades encontradas. Após ouvir cada dupla, o professor comentou alguns aspectos da produção científica:

Fazer pesquisa é descobrir o novo, trazer o olhar para um ângulo que ainda não foi visto. Produzir cientificamente é diferente; tem normas, a ABNT; é cansativo. Começa a aprender agora. Apesar das dificuldades, vocês iniciaram o processo. O objetivo era esse. Os outros professores vão pegar vocês e dar continuidade (Professor de Filosofia da Educação II, aula do dia 20/11/2019).

O professor compreende que introduzir os estudantes na escrita acadêmica deve ser responsabilidade da disciplina que ministra, porque entende que essa é tarefa necessária e diz

respeito a todas as disciplinas do curso; não é exclusividade de uma disciplina específica ensinar os gêneros de escrita próprios da universidade. Para esse professor, parece estar claro que ensinar pela pesquisa é método de ensino e de aprendizagem na universidade. Assim, pesquisa, escrita acadêmica e comunicação andam alinhadas na prática desse professor, como deveria estar no próprio curso de Pedagogia.

Além disso, na aula do dia 27/11/2019, o professor fez a devolutiva dos artigos. Iniciou sua fala dizendo que os alunos já têm um bom começo de escrita acadêmica, mas também comentou alguns erros evidentes nos artigos. Ele destacou erros de língua portuguesa, como ortografia, pontuação e coesão textual, entre outros; e apontou erros técnicos, como falhas no uso das regras da ABNT, por exemplo, citações longas com aspas e recuo de parágrafo das citações longas.

Percebemos que há uma preocupação do professor quanto aos elementos normativos da língua e da estrutura técnica de organização do texto acadêmico, mas principalmente um interesse em inserir o estudante no universo da produção acadêmica, de produzir conteúdo científico publicável, ou seja, de pesquisar e escrever com uma função de socializar, de compartilhar e discutir no meio acadêmico os resultados da produção dos estudantes.

Isso nos remete ao letramento como prática social, em uma dimensão que amplia a perspectiva técnica, o modelo de letramento que Street (2014) chama de ideológico, posto que não nega a importância de desenvolver as habilidades técnicas, pois as compreende dentro de um contexto social e cultural de interações, inclusive de estrutura de poder. O letramento, aqui, não pode ser visto com neutralidade, mas atendendo a uma exigência da instituição acadêmica, na qual esses estudantes estão inseridos.

Procuramos ouvir a perspectiva dos estudantes sobre o processo avaliativo vivenciado por eles nos dois primeiros semestres do curso e compreender como ele pode contribuir na sua aprendizagem da escrita acadêmica. Entretanto, trouxemos para esta análise, em particular, as referências feitas por eles à experiência em Filosofia da Educação II por terem expressado uma maior identificação com o processo de orientação da escrita acadêmica conforme ocorreu nessa disciplina.

Filosofia foi muito importante, porque a gente aprendeu a produzir um artigo que até então a gente não tinha feito nada parecido. **A gente foi buscar as regras, quais são os componentes, qual a ordem que vai... Foi muito importante isso. Acho que uma das maiores contribuições do segundo período na questão da escrita, foi essa: a produção do artigo.**

No seminário, a gente também teve a produção da descrição do seminário, do conteúdo... tudinho, certinho, que a gente mesmo produziu. [...] **Sobre essa experiência de avaliação, é um momento que a gente tem que pensar realmente o quê que valeu a pena, o quê que a gente realmente aprendeu, o quê que a gente**

deve melhorar. Porque, nas considerações que o professor fez, a gente viu que não foi perfeito, né? Sempre tem alguma coisa pra melhorar, mas o esforço, a dedicação, o cuidado pra sempre entregar tudo, sempre tá questionando, a dedicação do aluno por buscar mais e do professor tá à disposição pra atender o aluno... No dia que ele entregou os artigos, eu fiquei observando mesmo pra ver o quê que ele ia falar, pra mim também poder aprender mais. **Ele marcou todos os erros que ele encontrou e foi orientando:** "Olha, isso aqui é assim"; "Isso aqui não deve ser feito dessa forma". Aí, a **oportunidade da pessoa corrigir pra aprimorar aquele trabalho que ele fez.** Porque, às vezes, uns professores corrigem e só colocam a nota lá e o aluno não sabe onde foi que errou e nem como é que vai fazer pra consertar (Açucena, grifo nosso).

A gente não tinha muita escrita... **já começamos a ter em Filosofia da Educação. Ele passou dois trabalhos pra gente que requeria a escrita, que era um seminário e ele também pediu o artigo. Então esses dois trabalhos contribuíram pra evoluir com a escrita.** Ainda tem erros, né? A gente tava aprendendo a fazer o artigo, mas foi um avanço já.

Trabalhar com um roteiro, nesse caso do artigo, foi bom, porque ele foi estruturando de acordo com as normas e a gente sabe que precisa. Já o seminário, eu só acho que, pelo fato de ser diferente, a gente ficou muito, assim, nervoso de não fazer tal coisa, de fazer isso, aquilo, com medo dele dar uma nota ruim. A gente nunca tinha feito ainda, então a gente tava com uma expectativa. **Eu não acho que o roteiro do seminário podou, mas eu acho que ele estreitou um pouco mais a forma como a gente pensava que a gente podia fazer de tal forma,** mas no final eu gostei, porque eu nunca tinha feito seminário assim. Então eu aprendi algo novo.

[...] Ele também **dava feedback depois com o grupo.** Ele falava os pontos positivos e negativos, só com o grupo, individual... acho que isso era diferente. Ele explicou que o que a gente poderia melhorar, pontuou tudo que a gente fez, do criativo, como que a gente expressou, **ele pegou todos os pontos que ele tinha solicitado e foi ajudando a gente entender o que precisava melhorar,** como é que realmente se fazia um seminário (Violete, grifo nosso).

Ah, eu me senti aprendendo. Me senti, assim, uma nova experiência, porque, nos seminários do ensino médio, a gente não vê tanto produção textual. Você estuda o assunto, vem aqui e apresenta. Mas, quando o professor pediu: "Façam uma produção textual" e em grupo, o que é mais difícil ainda, porque cada um tem uma ideia, tem um jeito de fazer um texto e daqui que for concordar... isso foi difícil. Foi um desafio pra nós, mas ao mesmo tempo foi enriquecedor, porque **o professor proporcionou, assim, uma oportunidade da gente expandir melhor, ainda mais a nossa escrita.** Expandir o conhecimento através do estudo que nós fizemos no seminário, a partir do tema e a produção textual que foi muito interessante.

Na produção do artigo, o roteiro nos ajudou bastante. Até porque a gente saberia ali de certo o quê que eram as regras, de fato. Como é que é, qual a fonte, como é pra escrever a introdução, como é que os parágrafos são divididos... Então isso dali ajudou demais porque a gente não tinha, assim, tanta noção de como escrever um artigo. Então, foi maravilhoso.

Bom, a **avaliação que ele fez foi até interessante, porque ele não olhou somente o lado negativo,** como muitos professores olham, **mas ele olhou, sim, aqueles pontos positivos que você alcançou** e que faz com que a gente olhe pra trás e pense: "Então, no que foi que eu errei?" Então, pelos pontos positivos que ele deu, eu já posso saber o que foi que faltou completar. Pela avaliação dele a gente percebeu ali o que a gente alcançou e também alguns detalhes mínimos, como o *folder* que a gente entregou e esqueceu de falar. São coisas, assim, mínimas que fazem toda a diferença e que fez a gente pensar sobre essa questão de apresentar seminário, essa experiência que a gente teve e que foi diferente de tudo que a gente já passou na nossa trajetória como estudante. Então, a avaliação dele foi ótima (Juçara, grifo nosso).

O uso de um roteiro literalmente me ajuda muito, porque eu sei onde eu devo começar e onde eu posso terminar. [...]esse auxílio do professor de Filosofia da Educação foi bastante importante, porque além da gente produzir, a gente teve

um retorno dessa produção. Algo, assim, que eu achei muito bom, porque a gente erra, mas aí fica sem saber onde errou. Aí, ele deu um retorno lá do seminário. **Eu gostei muito dessa parte da devolução, porque a partir dela eu posso corrigir os meus erros e posso melhorar** (Talísia, grifo nosso).

Como eu não tinha nenhuma base antes e como eu também tenho essa dificuldade de organizar as ideias, às vezes, eu boto muita coisa, **o roteiro me ajuda bastante, porque eu já foco no tópico e já discorro sobre aquele tópico.** [...] como o professor passou os textos pra gente, textos base, nós teríamos que ler tudo e organizar as ideias. Então, eu tive que fazer uma síntese de todo o assunto, **organizar, botar no papel, eu achei que foi bem importante pra escrita.**

Quanto à forma de avaliar, eu achei muito importante, no seminário, porque foi o primeiro seminário, assim, na faculdade. Então eu vi que muitas coisas precisavam ser mudadas, principalmente na construção da apresentação. A apresentação tinha muitos erros, precisava de muita melhora em alguns pontos, principalmente no *slide*, na fala, no comportamento.

E a autoavaliação, eu achei interessante. É momento de refletir. A gente vê a evolução na disciplina também (Angelina, grifo nosso).

Sobre o seminário, eu acho bem difícil porque eu tenho muita dificuldade de falar em público e... travo... e esqueço... e gaguejo... e não consigo. Eu não me dou bem muito com seminário; eu ainda prefiro escrever. Eu prefiro prova do que seminário. **Fazer essa avaliação coletiva do seminário foi interessante, porque a gente mesmo se avalia.** Ele [o professor de Filosofia] dá os pontos dele, mas ele não critica; ele só fala o que tava certo, o que tava errado ou como a gente pode melhorar aquilo que a gente fez. E eu achei muito interessante, porque geralmente é só nota e acabou; foi tranquilo.

[...]Ele leu o artigo, deu as notas dele, depois devolveu explicando onde as pessoas erraram, quando acertaram. Essa forma de avaliação que o professor senta e conversa e vai apontando é muito boa, porque a gente tá começando, aí tem que aprender como é que se faz certo. Aí, ele vai lá e mostra onde a gente acertou e mostra onde a gente errou, pra melhorar (Ingá, grifo nosso).

Eu achei bastante interessante porque o professor [de Filosofia da Educação II] não prendeu todas as três notas só em uma prova, só em um ponto específico da matéria que, no caso, seria a prova no final de cada vinte horas da carga horária. Na primeira nota, teve a prova, normal, e depois ele fugiu mais disso... tendo o resumo, o seminário, tendo outra coisa pra avaliação. E depois teve o artigo e também teve a autoavaliação, como você se saiu com o decorrer do semestre. Eu achei essa divisão bastante interessante, porque estimulava o aluno a trabalhar mais, mas também proporciona que ele tire frutos desse trabalho, porque ele deu nota, ele valorizou cada trabalho que a gente fez e eu gostei disso. A forma como o professor fazia com que a gente estudasse realmente o assunto, fazia com que eu me interessasse também pelo assunto.

A devolutiva, eu achei bastante interessante, porque ele não só pegou o artigo e aí avaliou lá, deu a nota dele; avaliou, devolveu e chamou cada grupo pra falar onde foi que ele pecou, onde é que ele precisa melhorar e os erros, no caso. E eu achei isso bastante interessante, porque ajuda a gente que é iniciante aqui na universidade e, qualquer dica pra gente em produções científicas ou qualquer outro meio da universidade, é bastante valiosa (Táuari, grifo nosso).

O professor de Filosofia da Educação II sabe como avaliar um aluno, porque ele é metódico, mas só que ao mesmo tempo ele utiliza várias metodologias pra uma avaliação dele; é autoavaliação, é artigo, que é escrita, é a prova, também, é seminário, é resumos... Então acredito que ele faz uma avaliação completa do aluno, porque, se, às vezes, o aluno não é bom em uma coisa, mas é bom em outra. E aí acaba que, de certo modo, estimulando uma habilidade do aluno e fazendo com que o aluno preste atenção em outras que não é tão bom.

Eu acredito que **a autoavaliação que fazem aqui na universidade é muito boa, só que sempre tem que ter uma prova** pra ver ali se o aluno tá realmente acompanhando (Laurus, grifo nosso).

O que mais marcou, assim, foi o seminário, pois eu acredito que nenhum professor tinha prestado tanta atenção em como eu apresentava, em como eu falava diante das pessoas, como eu mexia minhas mãos, como eu me comportava. **Após a aula do seminário, ele reuniu e pontuou** esses pontos. Com certeza, em Filosofia da Educação, o seminário **me marcou pela questão da atenção que ele deu às nossas apresentações, à gente, enfim.**

A devolutiva do artigo foi também um dos momentos que me marcou aqui na faculdade. Quando o professor fala em voz alta dos erros, pra turma inteira, às vezes, você consegue identificar o seu erro, mas, às vezes, você não consegue, mas quando o professor senta do teu lado e ele fala em quais pontos você errou, e assim o professor de Filosofia fez, nos mínimos detalhes e detalhes bem importantes. Foi bem interessante pra mim. Nossa! eu queria que todo professor fizesse aquilo comigo, que toda resenha crítica que eu entregasse o professor dissesse: "Olha, isso aqui tá errado..." **Sem dúvidas, a melhor avaliação de todas foi aquela** (Jaboticaba, grifo nosso).

É... tem professores que só falam assim: "Faça uma resenha aí" e pronto. E a gente tem que se virar, procurar o que é que é preciso pra fazer uma resenha, a estrutura e tudo mais. E aí a gente aprende com a gente mesmo; já é outra forma de aprender. Mas, **a que me deixou mais confortável foi a do professor de Filosofia da Educação II. Pra mim foi maravilhoso o que ele fez, de falar o que ele queria e facilitar a minha escrita.** Pra mim, foi sofrido um pouquinho, porque não deixa de ser; é uma coisa nova pra gente, mas no mais **foi muito bom fazer, principalmente, o artigo. Porque é você produzindo um texto, não é você fazendo partes do texto de outras pessoas e montando um. É você ler aquilo tudo, um monte de artigo e produzir uma coisa sua.** É mais dedicado, mas é mais satisfatório você criar uma coisa nova, sua, sabe? **Aprendi, acho que ser mais autêntica, buscar, não copiar e sim fazer algo puramente meu.** Acho que isso foi o que mais me marcou.

Eu lembro que **a gente fez um seminário e nenhum outro professor fez o que ele fez, que foi sentar a gente num círculo e dar um *feedback*. E isso é importante pra gente, porque a gente sabe o que melhorar.** A gente sempre tem um ponto fraco que a gente pode melhorar pra conseguir uma nota melhor do que a gente teve. **E não é só questão de nota, mas de você melhorar como futuro profissional, como universitário.** Então, pra mim, foi a melhor forma de avaliação que teve. **Questão do artigo também, dele sentar com a dupla e falar o que a gente errou; isso é muito importante também** (Angélica, grifo nosso).

Todos os dez estudantes entrevistados manifestaram a importância da orientação em todo o processo de construção da escrita acadêmica, notadamente, nessas experiências vivenciadas em Filosofia da Educação II: nos momentos anteriores à escrita, quando o professor ofereceu roteiros que deram um direcionamento tanto na construção do seminário quanto do artigo; durante o processo de escrita, em que o professor se fez presente esclarecendo dúvidas e/ou apontando possibilidades; e após a escrita, quando o professor avaliou os textos e apresentações referentes ao seminário e fez devolutivas sobre o artigo científico, dialogando com os estudantes a partir das correções realizadas. Ali ele escutou cada aluno, individualmente ou em grupo, provocou um pensar sobre a escrita, a atividade desenvolvida por eles, apontou

os pontos fortes dos textos e os pontos frágeis, indicando o que poderiam fazer para melhorar a sua escrita.

Jaboticaba descreve esse momento com uma expressão muito significativa: “[...] o professor **senta do teu lado** e ele fala [...]”. E os colegas parecem reiterar sua fala. Angelina acrescenta, resumindo: “É momento de refletir”. Açucena confirma que “é um momento que a gente tem que pensar realmente”. Essa proximidade que evoca uma experiência de estar junto, caminhar juntos no processo de aprendizagem, vai sendo completada por outras falas como a de Táuari, quando destaca que o professor “valorizou cada trabalho” feito pelos estudantes e Angélica que afirma: “Aprendi, acho que ser mais autêntica, buscar, não copiar e sim fazer algo puramente meu”. Laurus, que se sente olhado como um todo: “[...] ele faz uma avaliação completa do aluno”. Ingá que, em sua timidez de falar em público, declara: “[...] a gente mesmo se avalia. Ele [o professor de Filosofia] dá os pontos dele, mas ele não critica; ele só fala [...] como a gente pode melhorar aquilo que a gente fez. [...] foi tranquilo”. Talisia reconhece esse “auxílio do professor” e justifica: “porque além da gente produzir, a gente teve um retorno dessa produção”. Violete também ressalta esse apoio, mas a partir dos critérios que o professor tinha trabalhado com a turma: “ele pegou todos os **pontos que ele tinha solicitado e foi ajudando a gente entender o que precisava melhorar**”.

Nesses momentos, foi nítido o cuidado do professor em orientar aspectos da estrutura textual, própria do gênero que ele propunha aos estudantes, como os resumos dos textos estudados para o seminário e o artigo científico, como também uma atenção particular com as regras de normalização da ABNT. Percebemos, pois, que há uma ação didático-pedagógica do professor para acompanhar a produção acadêmica desses estudantes desde a orientação inicial, que é feita de modo claro e direto, até a devolutiva das atividades corrigidas, quando o professor “senta e conversa e vai apontando” (Ingá) as potencialidades do texto e o que precisa ser melhorado.

Essa forma de avaliar foi surpreendente para todos os alunos participantes da pesquisa, tanto pela diversidade de instrumentos utilizados pelo professor para compor cada nota – em que destacamos o uso constante da escrita –, quanto pelo processo que envolveu, em particular, a experiência dialógica das devolutivas que, segundo os estudantes, não haviam vivenciado até então.

Os diferentes instrumentos utilizados favoreceram o desenvolvimento de diversas habilidades nos alunos, como é percebido por Laurus quando diz que o professor “faz uma avaliação completa do aluno, porque, se, às vezes, o aluno não é bom em uma coisa, mas é bom

em outra. E, aí, acaba que, de certo modo, estimulando uma habilidade do aluno e fazendo com que o aluno preste atenção em outras que não é tão bom”. O professor enfatiza a escrita no processo formativo dos futuros pedagogos, mas também inclui a oralidade, como nas apresentações do seminário e na socialização do artigo científico, atendendo assim ao desenvolvimento de habilidades importantes ao profissional pedagogo.

No entanto, embora os professores, em geral, chamem atenção para algumas normas da ABNT, não foi percebido um trabalho mais específico que introduzisse os estudantes ingressantes nas regras de escrita próprias da academia. Conhecer as normas previstas para a escrita do trabalho científico-acadêmico, obviamente, é indispensável para que eles possam utilizá-las corretamente.

Outro aspecto importante no que diz respeito à percepção dos alunos sobre a avaliação destacamos de uma fala de Laurus, na qual ele, mesmo reconhecendo a experiência de autoavaliação como muito boa, reforça o uso da prova, como uma forma de controle do aluno nas aulas: “[...] só que sempre tem que ter uma prova pra ver ali se o aluno tá realmente acompanhando” (Laurus). Essa perspectiva de avaliação é resultado de um processo formativo vinculado ao pensamento tradicional que tem na prova um instrumento de verificação, de quantificação do conteúdo retido; uma avaliação, em que a reflexão, a inferência e o posicionamento crítico do aluno não encontram lugar. Avaliação como reprodução de conteúdo, muitas vezes memorizado, não como mediação do processo de (re)construção do conhecimento.

Destacamos também o posicionamento de Violete em relação ao uso do roteiro, pois, em geral, os estudantes apontaram-no como relevante para o nortear sua escrita, contudo essa aluna posiciona-se de modo um pouco diferente. Ela até considera que o roteiro do artigo contribuiu para a estruturação do texto conforme as normas. No entanto, quando se trata do roteiro do seminário, a estudante comenta que o roteiro não teria podado a execução da atividade, mas revela incoerência ao admitir que causou certa restrição: “Eu não acho que o roteiro do seminário podou, mas **eu acho que ele estreitou um pouco mais a forma como a gente pensava que a gente podia fazer**”.

É possível que a estudante tenha se sentido limitada quanto à criatividade na construção do seminário, comparando ao que outrora fazia na educação básica, quando o seminário se resumia, basicamente, em preparar uma apresentação oral. Em sua fala, ela revela que: “A gente nunca tinha feito ainda, então a gente tava com uma expectativa”. Agora, na graduação, precisava atender a outras regras que incluíam a escrita. Apesar desse desconforto,

a estudante acrescenta: “[...] mas, no final, eu gostei, porque eu nunca tinha feito seminário assim. Então eu aprendi algo novo”.

Em todas essas experiências vivenciadas pelos estudantes, torna-se evidente que há uma preocupação com a orientação sobre aspectos técnicos da escrita acadêmica, ainda que pareça incipiente. Nos primeiros dois semestres do curso, a orientação e a prática da escrita acadêmica são mais acentuadas e sistematizadas em algumas disciplinas do que em outras, como Filosofia da Educação II, no segundo período do curso, em que essa prática se torna um pouco mais intensa. Percebemos ainda que cada disciplina vai trabalhando seus conteúdos de modo unilateral e, conseqüentemente, avaliando de forma isolada. Com isso, constatamos uma fronteira erigida entre elas. Essa questão, que envolve a interdisciplinaridade, abordaremos na próxima seção.

6.7 Sobre a Interdisciplinaridade

Propomo-nos a discutir, nesta seção, se as experiências de produção escrita relatadas pelos estudantes ingressantes na graduação em Pedagogia da UFMA/CCSST se aproximam de um processo de letramento acadêmico, em uma perspectiva interdisciplinar. Para tanto, partimos do olhar desses estudantes, buscando o que eles sabem sobre interdisciplinaridade e como percebem esse movimento nos períodos cursados.

Inicialmente, relembremos que, no PPC do curso de Pedagogia, consta a interdisciplinaridade como um dos princípios, inclusive recomendado nas DCNs para o curso de Pedagogia e nas orientações da extensão da UFMA, conforme o Plano Nacional de Extensão Universitária. Assim, o projeto do curso expressa a intenção de romper com um currículo fragmentado, reflexo do paradigma científico moderno, e buscar, em uma proposta interdisciplinar, integração e articulação entre os diferentes componentes curriculares. No entanto, também constatamos, ao analisarmos esse mesmo PPC, que a organização curricular do curso é construída em forma disciplinar, como já tratamos na seção 6.2, tendo cada componente curricular um lugar na grade e uma ementa específica, delimitando, de certa forma, o espaço de cada disciplina. Não há uma orientação mais direcionada acerca de como aconteceria essa interdisciplinaridade desde os períodos iniciais do curso. Somente a partir do terceiro período há um indicativo, quando começam os Seminários Temáticos que apontam a interdisciplinaridade como possibilidade.

Sendo assim, direcionamos nosso olhar para as práticas didático-pedagógicas, particularmente àquelas que mobilizam a escrita, objeto da nossa pesquisa, procurando entender

como ocorreria o processo interdisciplinar nessas circunstâncias. Recorremos, para tanto, ao conhecimento dos estudantes sobre o tema interdisciplinaridade e às suas possíveis vivências da interdisciplinaridade nos dois primeiros períodos do curso de Pedagogia.

6.7.1 O que os estudantes sabem sobre interdisciplinaridade?

Procuramos saber, de início, o que os estudantes conheciam sobre interdisciplinaridade, para compreendermos qual era sua perspectiva quando falassem sobre as práticas interdisciplinares realizadas ou não durante os semestres acadêmicos. Eles responderam, no final do primeiro período do curso, o seguinte sobre a interdisciplinaridade:

É tipo assim, **você ter um conteúdo, tipo um autor que foi muito citado...** como o Rubem Alves... A gente até comentou nas aulas, porque Rubem Alves foi trabalhado em todas as disciplinas, praticamente, só não em Sociologia, mas os outros professores todos citaram Rubem Alves. Então, pra mim é uma visão da disciplina sobre um determinado tema... tipo, **você pega um tema único, mas que você pode trabalhar de formas diferentes em cada disciplina** (Açucena, grifo nosso).

Eu acho que **é uma matéria dependente da outra**. É como se a gente aprendesse uma coisa que a gente precisa naquela outra disciplina. **Os professores e as aulas são interligados** (Violete, grifo nosso).

É o **conteúdo interligado**, ali, **entre as disciplinas**. (Angelina, grifo nosso).

Eu posso fazer uma ligação que **é quando as disciplinas fazem ligação umas com as outras?** (Jaboticaba, grifo nosso).

Um conceito bem elaborado eu não tenho, mas **interdisciplinaridade eu posso entender como relacionar uma coisa com a outra. Criar linhas, criar links**. No ensino médio, me lembro quando a gente fala de interdisciplinaridade, **é uma das competências da redação do ENEM**, se não me engano, a segunda. **A interdisciplinaridade, quando fala lá, é você relacionar uma matéria na redação**. Por exemplo: falando o tema de 2018 de manipulação. Aí, eu relatei História com a minha tese que eu estava defendendo. Então, a História que eu usei ali foi a Segunda Guerra Mundial. E aí, eu citei todo o contexto histórico, que tava acontecendo e relatei com a minha tese. Então, **pra mim isso aí é interdisciplinaridade, estou relacionando uma coisa com a outra e encaixando** (Juçara, grifo nosso).

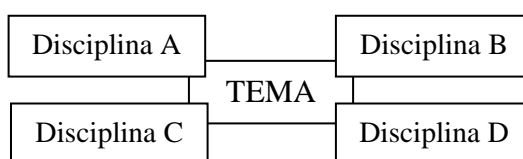
Dos dez alunos entrevistados ao final do primeiro período cursado, sete disseram já ter ouvido falar em interdisciplinaridade, revelando que esse não é um termo desconhecido para a maioria deles. No entanto, desses sete, dois estudantes não conseguiram arriscar uma definição: Talísia, que disse já ter ouvido falar em interdisciplinaridade, “só que acabei esquecendo o quê que é mesmo”; e Táuari, que lembra já ter ouvido umas “duas vezes, mas não me explicaram muito bem”. As falas de Talísia e Táuari, assim como as de Ingá, Angélica, e Laurus, que não souberam responder à pergunta, porque desconheciam o termo, demonstram o distanciamento

desse conceito e, conseqüentemente, da sua prática durante a vida escolar, chegando inclusive à universidade.

Podemos destacar, no entanto, que cinco dos entrevistados já tinham certa familiaridade com a palavra interdisciplinaridade, conseguindo esboçar alguma definição, conforme apresentamos acima. Nessas definições dos alunos, podemos encontrar algumas concepções do que seria “interdisciplinaridade” para esses futuros pedagogos quando ingressam na universidade. Eles trazem elementos importantes da interdisciplinaridade, como interligação e relação, porém suas definições se aproximam mais de outros termos que, muitas vezes, são confundidos com a interdisciplinaridade: a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade.

Na resposta de Açucena, temos um bom exemplo da multidisciplinaridade, quando ela afirma: “[...] pra mim é **uma visão da disciplina sobre um determinado tema. Tipo, você pega um tema único, mas que você pode trabalhar de formas diferentes em cada disciplina.**” (Açucena. grifo nosso). Essa definição nos remete a Japiassu (1976) que explica a multidisciplinaridade com esse aspecto de justaposição, em que várias disciplinas abordam um tema comum, porém sem estabelecer qualquer vínculo ou relação de cooperação entre elas. É o olhar isolado de cada disciplina sobre um tema, com seus métodos e objetivos particulares, que pode ocorrer de modo intencional, planejado ou não. Podemos ilustrar a multidisciplinaridade, a partir dessa definição, com a seguinte imagem (figura 19):

Figura 19: Multidisciplinaridade



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2022).

Cada disciplina trabalha o mesmo tema geral, comum a todas, que pode ser escolhido em comum ou não, porém é desenvolvido de modo particular com o objetivo de ensinar conteúdo do seu campo disciplinar específico. Com isso, não há espaço para interação em nenhum momento do processo, inclusive nos resultados, isto é, são várias disciplinas trabalhando o mesmo tema, mas sem conexão entre si. Japiassu chama essa prática de monólogo de especialistas.

Já as definições de Violete, Angelina, Jaboticaba e Juçara parecem se aprofundar, remetendo-nos ao conceito de pluridisciplinaridade, também tratado por Japiassu (1976). A característica que aparece em comum nas definições das alunas e que nos permite falar que sua compreensão avança em relação à multidisciplinaridade é o uso da palavra “interligação” – esse é também o diferencial em relação à definição de Açucena.

Para Violete, na interdisciplinaridade, os “**professores e as aulas são interligados.**” A aluna compreende essa interligação como um grau de dependência de uma área, matéria, em relação à outra: “É como se a gente aprendesse uma coisa que a gente precisa, naquela outra disciplina”. Nesse sentido, até poderíamos dizer que, na compreensão dessa aluna, os conhecimentos estão interligados e, nesse caso, pode haver uma cooperação entre as diferentes ciências, particularmente entre aquelas afins.

Nessa mesma linha, temos uma definição expressa de modo direto por Angelina, resumindo o que sabe sobre a interdisciplinaridade: “É o **conteúdo interligado ali, entre as disciplinas**”. As disciplinas se aproximam para atender a uma demanda de um conteúdo em comum e cooperam entre si, embora suas fronteiras permaneçam inalteradas.

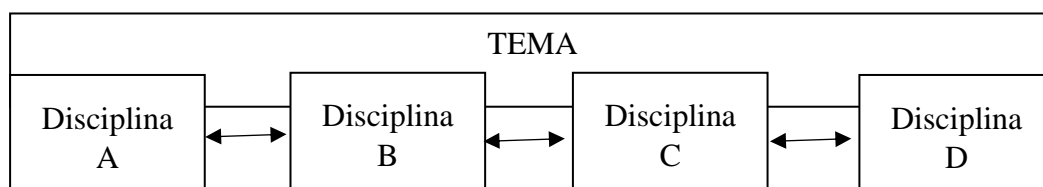
Jaboticaba não pareceu muito segura quanto ao que seria interdisciplinaridade e mostrou-se reticente nesse momento da entrevista, respondendo em forma de pergunta, talvez buscando confirmação sobre o que dizia: “Eu posso fazer uma ligação, que é **quando as disciplinas fazem ligação umas com as outras?**”. A estudante acaba expressando uma compreensão de que a interligação entre as disciplinas é condição para a interdisciplinaridade.

Por sua vez, Juçara evoca o verbo relacionar na sua definição. Para ela, interdisciplinaridade é “**relacionar uma coisa com a outra**. Criar linhas, criar *links*”. A estudante utiliza como exemplo a redação do ENEM em que ela trabalha um tema, mobilizando informações de diferentes disciplinas: “A interdisciplinaridade, quando fala lá, é **você relacionar uma matéria na redação**”. E finaliza dizendo que “[...] **isso aí é interdisciplinaridade, estou relacionando uma coisa com a outra e encaixando**”. Para a estudante, a interdisciplinaridade pressupõe uma relação que pode ser compreendida como uma ligação entre disciplinas que faça sentido, que se “encaixa”.

Então, a compreensão apresentada por essas quatro estudantes – Violete, Angelina, Jaboticaba e Juçara – sobre a interdisciplinaridade como interligação entre conteúdos de diferentes disciplinas, mas que não provocam uma integração conceitual, metodológica ou de outra ordem, aproxima-se mais do que Japiassu (1976) e Fazenda (2013) chamam de pluridisciplinaridade.

Na pluridisciplinaridade, acontece a justaposição, geralmente, entre disciplinas que possuem afinidades quanto aos seus campos de conhecimento. Porém, cada uma conserva aquilo que lhe é específico, como seus objetivos, concepções, objetos de estudo e métodos. Para representar a pluridisciplinaridade, utilizamos a seguinte imagem (figura 20):

Figura 20: Pluridisciplinaridade

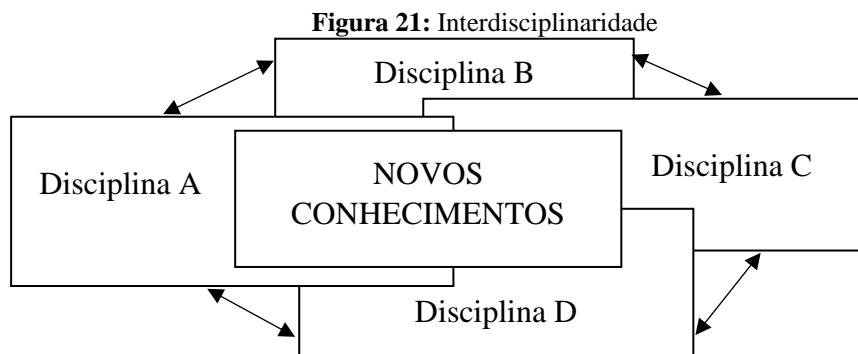


Fonte: Elaboração da pesquisadora (2022).

Assim como na multi-, na pluridisciplinaridade também há uma temática em comum que aproxima as disciplinas ou, como disseram as participantes da pesquisa, as interliga. Entretanto, não acontece uma interação. Pode ser observado certo nível de diálogo e cooperação, e até ocorrem algumas trocas entre as disciplinas, ainda que não seja de modo coordenado, organizado ou intencional. Assim, cada disciplina se mantém nas suas fronteiras epistemológicas, produzindo seu próprio conhecimento. Japiassu (1976) chama isso de diálogo paralelo entre disciplinas vizinhas; um diálogo que não provoca interação, produzindo apenas algumas ligações ou *links* como Juçara citou.

Enfim, observamos que a maioria dos estudantes já havia tido contato, de algum modo, com o termo interdisciplinaridade, porém o relacionam a conceitos equivocados, como à multidisciplinaridade e, a maioria, à pluridisciplinaridade. No entanto, é importante destacar que, na tentativa de expressar uma definição de interdisciplinaridade, os estudantes a relacionam com a ideia de interligação entre conteúdos de diferentes disciplinas, embora em uma perspectiva disciplinar, em que as fronteiras de cada uma permanecem fortes, impedindo de avançar da interligação para a interação e cooperação, esperada nas práticas interdisciplinares.

A interdisciplinaridade vai além da multi- e da pluri-, pois busca superar a fragmentação do conhecimento pelo diálogo e pela interação, compartilhando conhecimentos não como complementação, mas como processo de construção conjunta de novos conceitos. Para uma melhor compreensão, apresentamos uma imagem (figura 21) que ilustra como entendemos a interdisciplinaridade:



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2022).

Na ilustração, buscamos destacar que a interdisciplinaridade se caracteriza por uma atitude dialógica, relacional, de interconexão e intencional. Assim, cada disciplina mantém o que lhe é específico, mas compartilha conceitos e metodologias, e as soluções para os problemas suscitados são construídas na articulação entre elas, na interação dos conhecimentos diversos e na reciprocidade, em uma ação coordenada. Como resultado, cada disciplina sai enriquecida no processo de construção conjunta de novos conceitos e conhecimentos e, no final, todas as disciplinas envolvidas avançam.

Enfim, no conceito de interdisciplinaridade, cabem características como a reciprocidade, a interação, o diálogo e a cooperação, vistas como atitudes intencionais, como diz Fazenda (2013). É a atitude de lançar uma ponte para religar as fronteiras.

Então, tendo claro o que os estudantes pensavam ser interdisciplinaridade, procuramos saber como eles percebiam essa perspectiva nas práticas didático-pedagógicas nos dois primeiros períodos do curso, como abordaremos a seguir.

6.7.2 O que os estudantes dizem sobre a interdisciplinaridade nas experiências de letramento vivenciadas nos primeiros períodos do curso de Pedagogia da UFMA/CCSST

Para verificar se as experiências de letramento acadêmico vivenciadas por estudantes ingressantes no curso de Pedagogia estão sendo construídas em uma perspectiva interdisciplinar, procuramos ouvir os estudantes ao final de cada período do curso sobre como perceberam esse movimento interdisciplinar durante o primeiro e o segundo períodos do curso. Referindo-se ao primeiro período, eles assim responderam:

Percebi, porque, às vezes, a gente tava numa aula, num dia, e na outra aula o professor falava sobre a mesma coisa que foi trabalhado, e era muito frequente, **a gente fazia essa ligação duma coisa com a outra, de uma disciplina pra outra, com a mesma temática** (Açucena, grifo nosso).

Sim. Principalmente Filosofia, Sociologia e Psicologia da Educação. As três têm bastante ligação. **Não tem um assunto específico, mas tem alguma explicação que um deu, aí o outro também dá sobre a mesma coisa, mas não é um assunto todo.** Não chega ser a uma aula igual, mas sempre uma coisa liga a outra (Violete, grifo nosso).

É... tem muitos filósofos, sociólogos, esses homens mais pensadores e tal, que eles estão em cada matéria. Aí, um professor explica de um; aí, o outro dá um pouco de continuidade. Aí, a gente vai entendendo mais as matérias (Ingá, grifo nosso).

Sem dúvida. No começo, isso foi até comentado várias vezes na sala de aula, porque primeiro começou com o texto de Metodologia Científica, "O que é científico?". Aí, depois, parou na aula de Filosofia; e de Filosofia voltou pra Metodologia Científica. Aí, de Metodologia Científica, parou em Psicologia; de Psicologia foi pra Sociologia. **Houve vários momentos em que houve conexão entre as matérias,** e isso que foi o mais legal. **O pessoal da turma toda hora, quando o professor falava alguma coisa: "Ah, tá. Isso aí tem a ver com a tal aula que o professor falou isso e tal". Aí, na outra aula: "Ah, isso tem muito a ver com aquilo".** Houve bastante conexão das matérias nesse primeiro período (Talsia, grifo nosso).

Percebi. **As matérias estavam sempre ligadas em relação com os conteúdos,** ali... **conteúdo na mesma época, falando da mesma coisa. Só que cada um com as suas peculiaridades da disciplina** (Angelina, grifo nosso).

Sim. Teve uma vez que a gente abordou "O que é científico?", na Metodologia Científica, e uma aluna na aula de Produção Textual fez um nexos dos dois que eu não tinha prestado atenção; depois, eu passei mais a prestar atenção. E esse mesmo assunto foi parar em Sociologia também, que dessa vez eu consegui pegar pra mim, essa referência, que foi a questão do **olhar crítico pra educação. Sobre o que era científico ou não no olhar da Ciência. Aí, na Leitura e Produção Textual falava sobre a escrita como algo científico.** Teve o olhar da educação, o olhar da ciência pra educação. E as três estavam ligadas. E **depois veio o materialismo histórico-dialético na de Sociologia e em Filosofia.** Eu só consegui perceber depois que a aluna falou; por mim, eu acho que não conseguiria ver. Se bem que, no decorrer das aulas mais recentes, já tava bem nítido (Táuari, grifo nosso).

A disciplina que mais fazia essa interligação era Filosofia. Ele falava de coisas da Psicologia, que o professor tava falando; de **Leitura e Produção Textual,** que a professora tava falando; ele falava, às vezes, de coisas de **Sociologia,** que a gente não entendia com o professor, mas ele ia e explicava pra gente, e a gente entendia. Em **Metodologia Científica,** também, o professor de Filosofia falava de coisas de pesquisa científica. Então, ele foi um destaque, pra mim. [...] **Na apresentação de Leitura e Produção Textual, que eu fiquei com preconceito linguístico, eu tive que fazer relação com outras disciplinas, mas uma relação que eu mesma busquei colocar dentro do trabalho. Mas aquele seminário fez uma ligação também. [...]. Mas uma atividade assim... atividade, atividade, eu não me recordo** (Jaboticaba, grifo nosso).

Eu não lembro qual conexão, entre quais disciplinas, mas eu sei que sim. Eu lembro que **teve algum momento que eu precisei...** acho que foi em **Psicologia, eu precisei dos conhecimentos de Filosofia.** [...] tem principalmente Metodologia Científica, não tem como a gente não precisar de Metodologia Científica em outras matérias. Produção Textual, também. **Então, é totalmente, assim, com outras, interligado mesmo. Uma precisa da outra** (Angélica, grifo nosso).

Assim, **atividade elaborada pelos professores em conjunto, passando pra gente, talvez eles tenham feito isso em alguma reunião, só eles mesmo.** Assim, porque eu percebo muito que os assuntos têm uma ligação. **Um assunto de uma disciplina tem ligação com a outra. Então esse conjunto existe. Agora, um conjunto, assim, dos**

próprios professores, juntos, fazendo uma atividade única pros alunos, não tem (Laurus, grifo nosso).

Pra falar a verdade, **não percebi essa ligação de uma disciplina com a outra. Assim, pode ser em partes... Produção Textual com Metodologia, a gente falou de textos**, mas as outras, nem tanto. Assim, **bem separadinhas** umas das outras (Juçara, grifo nosso).

Quando a questão, na entrevista, se referiu à percepção dos estudantes sobre as práticas ocorridas em sala em que a interdisciplinaridade se fazia evidente, foi possível notar que, a maioria dos estudantes ingressantes que estavam encerrando o primeiro período do curso percebia interligações entre as disciplinas – ressaltando que interligação faz parte do conceito que eles tinham sobre interdisciplinaridade.

No entanto, poucos conseguiram citar situações mais concretas, intencionais, planejadas pelos professores em que, de fato, isso tenha ocorrido. Na verdade, foi possível observar que foram mais os alunos que fizeram os *links*, isto é, as ligações de conteúdos afins entre as disciplinas, do que propriamente uma ação intencional e planejada pelos professores que os levaram a propor alguma experiência de fato interdisciplinar.

Dos dez entrevistados, somente Juçara admite não ter percebido ligação entre as disciplinas, citando que apenas em Leitura e Produção Textual e Metodologia Científica falaram sobre textos. Nesse caso, a aluna se refere ao conteúdo das disciplinas, que trazem a escrita de textos acadêmicos como objetos de suas ementas, sendo essa a única ligação entre elas. Para a estudante, é perceptível essa ruptura entre as disciplinas oferecidas naquele semestre. Ela utiliza a expressão “**bem separadinhas** umas das outras”, para enfatizar essa disjunção, marca de um currículo de modelo disciplinar.

Já Laurus, embora diga que percebe que os assuntos trabalhados nas disciplinas se interligam, também afirma que não aconteceram atividades em conjunto que envolvessem as diferentes disciplinas. Posicionamento similar foi o de Jaboticaba, que cita Filosofia da Educação I como a disciplina que mais teria feito interligações com outras disciplinas, mas também afirma que não se recorda de nenhuma atividade proposta pelos professores que propiciasse alguma interação. Também Angélica se posicionou nessa linha afirmando que sabe ter havido interligação de uma disciplina precisando da outra, mas diz não se lembrar nem de qual conexão, nem entre quais disciplinas ocorreu.

No segundo período, a percepção da interdisciplinaridade nas práticas didático-pedagógicas pelos estudantes se mostra um pouco mais crítica. Agora, quando perguntados sobre as experiências de interdisciplinaridade (como eles a compreendiam) que tinham vivenciado no segundo período, eles se expressaram deste modo:

Acho que teve menos que no período passado, porque, **no período passado, tudo era a mesma coisa, pelo menos, assim, que os professores eram muito, não sei se conscientemente, mas eles falavam a mesma língua, referente ao conteúdo.** Alguns pontos, nesse período, nem tanto, mas **em relação à História e Antropologia, alguns pontos conversaram bastante como essa questão de cultura.** É importante essa ligação. Eu acho que ajuda a gente a aprender, porque **você vai ver aquela mesma coisa de pontos diferentes e vai agregar conhecimento, porque cada um vai ter a sua visão; a visão antropológica disso, a visão histórica, a visão da linguagem, cada um vai contribuindo um pouquinho pra gente ir construindo conhecimento** (Açucena, grifo nosso).

Não tô, assim, muito me recordando não, mas **eu posso até citar a experiência que nós tivemos na aldeia Apinayé.** Foi uma experiência de integração de conhecimento, porque ao mesmo tempo nós vimos ali não só a Antropologia, mas também **a gente percebeu naquela experiência que houve uma interligação de Antropologia com Psicologia; o comportamento das crianças que era diferente do nosso, então foi um momento de interligação mesmo na experiência, na prática em si** (Juçara, grifo nosso).

Sim. **Antropologia e Filosofia**, de certa forma, **houve bastante conexão.** Também **Psicologia, lá do primeiro período, a gente teve essa interconexão e Filosofia e Sociologia**, até porque era o mesmo professor que tava dando aula. Então, de certa forma, houve muito essa conexão. Tinha até momentos que eu ficava: "Oxe, o mesmo texto duas vezes?". Mas é porque **são disciplinas que andam juntas.** É algo bastante gostoso de se ver, porque você tá vendo ali, mas você acaba tendo *insight* e lembra de outra coisa de uma disciplina, aí isso agrega o teu conhecimento. Significa que você tá conhecendo algo novo e lembrando de algo velho. Aí, junta essas coisas, tem lá uma fusão... isso é muito interessante (Talísia, grifo nosso).

Eu acho que **Filosofia e Sociologia interligaram mais.** No começo do semestre, eu vi de modo claro esses **assuntos que tavam em um, tava em outro, só que com suas particularidades** (Angelina, grifo nosso).

Eu acho que de uma forma ou de outra acaba que os assuntos vão se casando. Porque eu **vejo muito isso em Antropologia, em História teve muita Filosofia também,** e a gente sempre vê uma coisa de outra disciplina, mas **nada assim que eu me lembre de certo, assim, preciso** (Angélica, grifo nosso).

Que tinha relação uma às outras? **Eu acho que o Seminário de Práticas³³, ele é isso, né? Ele tem aquela questão de tá sempre mostrando vários trabalhos e o que os alunos produziram e tem várias áreas. Então, eu acho que ali se integram.** E as **disciplinas em si, na sala, elas sempre têm algumas ligações.** Desde o semestre passado, eu venho percebendo isso; tem teórico que é citado em três, quatro disciplinas, tem outro que é citado em todas, tem outro que a gente vê que, mesmo ele falando da mesma coisa, ao mesmo tempo, ele fala vertentes diferente, sobre outros assuntos, como tem um teórico que fala de Psicologia que também fala de Filosofia (Táuari, grifo nosso).

No primeiro período, houve alguns momentos que era preciso você explorar outras disciplinas também, mas eu acredito que esse **segundo período cada professor ficou**

³³ O Seminário de Práticas é uma atividade dos Estágios Supervisionados, oferecidos no 7º, 8º e 9º períodos do curso de Pedagogia. Nos dias 25 a 27/11/2019, aconteceu o IX Seminário de Práticas Educativas, que teve como tema: "Reconfigurações do Curso de Pedagogia no contexto da Docência, Pesquisa e Extensão". Simultaneamente a esse evento, aconteceram os Seminários Temáticos I, II e III, componente curricular obrigatório do 3º, 4º e 5º períodos. Os estudantes dos demais períodos participaram como ouvintes. Este evento teve como objetivo "socializar e discutir as práticas escolares desenvolvidas ao longo do semestre 2019.2." (de acordo com o projeto do IX Seminário de Práticas Educativas).

centrado na sua disciplina e, às vezes, tinha algumas coisas que se encaixavam com as outras, mas muitas das vezes não. [...] às vezes, o professor ficava muito focado somente na sua disciplina, mas dava sim pra ter redigido alguma atividade que integrasse todas as outras (Jaboticaba, grifo nosso).

Não, acho que nesse semestre, não (Violete).

Acho que não teve nenhuma atividade, não teve nenhum momento assim parecido (Ingá).

Observamos que Açucena, Violete, Ingá, Jaboticaba e Juçara – ou seja, apenas cinco dos dez estudantes participantes da pesquisa – manifestaram que houve menos situações em que podiam ser percebidas ligações entre as disciplinas ou informaram não ter conseguido identificar atividades que proporcionassem essa experiência. Além disso, um estudante, o Laurus, não conseguiu responder à pergunta, demonstrando que também teve dificuldades em identificar práticas interdisciplinares durante o semestre.

Jaboticaba utiliza os qualificativos “centrado” e focado” para expressar a sua percepção das práticas didático-pedagógicas no segundo período do curso: “cada professor ficou **centrado na sua disciplina** [...] às vezes, o professor ficava muito **focado somente na sua disciplina**”, confirmando, com isso, a permanência de uma prática fragmentada, certamente resquício do modelo pedagógico ancorado no paradigma científico moderno, que propicia a organização curricular de modo compartimentado, disciplinar, disjuntivo.

Por seu turno, Açucena, Talísia, Angelina e Juçara apontaram disciplinas como História da Educação, Antropologia, Filosofia da Educação II, Sociologia da Educação II e Psicologia da Educação II como as que conseguiram estabelecer algum nível de interligação, sendo Filosofia e Antropologia as mais citadas entre elas. Na percepção de Açucena, houve menos ligação entre as disciplinas no segundo período. Já Juçara, mesmo dizendo que não estava recordando muito, destacou a experiência de visita à aldeia Apinayé como exemplo de “integração de conhecimento”.

É importante ressaltar que, mesmo que os alunos tenham conseguido estabelecer conexões entre os conteúdos das diferentes disciplinas, não foi possível perceber uma ação mais intencional, planejada, que as envolvesse, nem mesmo como nos processos de multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade. Assim, verificamos que ainda foi muito discreto o nível de diálogo e cooperação entre as disciplinas nesses primeiros semestres do curso, embora os conteúdos apresentem relações entre si. Desse modo, entrevemos as muitas possibilidades de desenvolvimento de uma proposta pedagógica que tenha a escrita como eixo articulador de um projeto interdisciplinar de formação do pedagogo. A potencialidade, por exemplo, do Seminário de Práticas Educativas, foi apontada por Túuari, quando falou sobre a

apresentação de uma variedade de produções acadêmicas elaboradas pelos alunos em diversas áreas e destaca: “Então, eu acho que ali se integram”.

Esse pode ser o achado do curso de Pedagogia: o Seminário de Práticas Educacionais, atividade das turmas de estágio supervisionado, juntamente com os Seminários Temáticos I, II e III, componentes curriculares obrigatórios, os quais poderão ser importantes aliados para repensar a proposta curricular do curso de Pedagogia rumo à necessária superação de um currículo disciplinar, disjuntivo, compartimentado e fragmentado, com vistas a uma proposta mais dialógica, de interação e relacional, enfim, que avance para uma atitude interdisciplinar, tendo a escrita acadêmica, em uma perspectiva de letramento, como eixo articulador, de conexão e cooperação entre as diversas áreas ou campos de conhecimento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento acadêmico se apresenta não exatamente como um resultado, mas antes, como um importante processo que não se reduz ao domínio de técnicas e normas de escrita de textos adequados ao ambiente universitário. Letramento pressupõe desenvolver autonomia nos usos da leitura e da escrita para intervir no meio social em que a pessoa está inserida.

Com isso, não estamos negando o valor das regras linguísticas, tampouco das normas técnicas que orientam o padrão de escrita próprio da vida acadêmica, como as regras da ABNT. Entretanto, reconhecemos que a proposição de leitura e escrita em contexto acadêmico deve ter uma finalidade maior, afinal é um modo de interagir sobre o meio, de construir conhecimentos, de socializar saberes, integrando diversas fontes de conhecimento.

Nesse sentido, reiteramos que leitura e escrita acadêmicas são processos integrantes de todas as disciplinas, podendo ser ponte que (re)liga campos de conhecimento, compartimentados em disciplinas pela lógica do paradigma científico moderno, que é fragmentador, disjuntivo e linear.

Entendemos leitura e escrita, ainda, como ferramentas de aprendizagem não exclusivamente para a universidade, mas para que os estudantes possam apropriar-se de meios para se integrar às culturas acadêmicas, profissionais, de outros ambientes que desejarem e para terem autonomia quanto à sua aprendizagem que ocorre, também, em outros espaços, para além do acadêmico.

Sendo assim, leitura e escrita não podem ser vistas apenas como avaliação, no sentido final de um processo, como um produto, tampouco como prática exclusiva ou preferencial de uma disciplina específica do currículo acadêmico, mas incorporada como processo, metodologia de aprendizagem, em uma perspectiva de emancipação do sujeito que vai conquistando autonomia autoral. Então, leitura e escrita, nessa perspectiva, devem compor a base das propostas de cada disciplina ou como um modo de as integrar no processo de construção do conhecimento, em especial, no processo interdisciplinar.

A forma como professores do curso de Pedagogia da UFMA/CCSST trabalharam suas disciplinas, nos dois semestres de 2019, na turma de ingressantes, turno noturno, nos possibilitou perceber algumas particularidades. Embora o PPC proponha práticas didático-pedagógicas mais integradas, cada disciplina continua sendo planejada e desenvolvida de modo isolado uma da outra. No entanto, percebe-se uma complementaridade naquilo que as disciplinas revelam como finalidade; mesmo que não parta de uma ação intencional, planejada

coletivamente, mas o modo como cada disciplina se estruturou ou a forma como se deram suas práticas expressaram uma complementaridade no que se refere aos conteúdos, o que fez com que os estudantes percebessem as ligações estabelecidas entre as diferentes disciplinas, muitas vezes confundindo com a interdisciplinaridade. Sendo assim, destacamos algumas nuances nas disciplinas, as quais acompanhamos ou que foram mencionadas pelos estudantes, em particular, em relação ao desenvolvimento da escrita acadêmica.

No primeiro período, Leitura e Produção Textual fez um trabalho mais voltado para a sensibilização dos estudantes para a leitura e escrita, por meio da literatura e da poesia, como também apresentou alguns textos acadêmicos, como resumo e artigo científico, destacando sua estrutura. Metodologia Científica oportunizou aos estudantes o contato com alguns gêneros acadêmicos, como monografia, entre outros, procurando mostrar os elementos que constituem esses gêneros. Psicologia da Educação I ocupou-se em expor os conteúdos pertinentes à ementa da disciplina, fazendo referência, em diversos momentos, a conhecimentos de outras áreas como Filosofia, Sociologia e História da Educação. Esse tipo de situação, surgida também em aulas das outras disciplinas, fez com que os estudantes confundissem com a interdisciplinaridade, mas na realidade não houve uma interação, parceria nem cooperação entre as disciplinas. Aqui, há apenas a demonstração de que os conteúdos estão interligados nas diferentes áreas ou campos de conhecimento. Em Psicologia I, os estudantes tiveram acesso à leitura de textos científicos e a finalidade da escrita, como registros pessoais, nesse caso, era para a aprendizagem de conteúdos da disciplina.

No segundo período, Fundamentos Antropológicos da Educação, disciplina citada pelos estudantes nas entrevistas, proporcionou a inserção dos estudantes em campo de pesquisa, provocando a experiência de escrita a partir de um contexto em que se sentiram inseridos, o indígena. Psicologia da Educação II trabalhou mais a oralidade, focando nas apresentações de seminário, em forma de vídeo. Trouxe, no discurso, incentivo sobre a importância da leitura e provocou, no debate, a conexão entre o que estudam na disciplina e a realidade no campo da educação. Na escrita, solicitou a produção de resenha.

Das disciplinas ofertadas nos dois semestres de 2019, Filosofia da Educação II foi a que os estudantes apontaram como a que trabalhou a escrita acadêmica de modo mais sistemático. As orientações para preparação ao seminário (que nesta disciplina envolve a escrita, além da oralidade) e para a escrita de um artigo científico são vistas pelos estudantes como mais estruturadas, claras, seguindo uma lógica de acompanhamento do professor em todas as etapas do processo, desde a elaboração, seguindo para a socialização dos resultados

obtidos com o estudo e a escrita, até os momentos de avaliações e devolutivas, coerentes com a metodologia utilizada pelo professor, que era centrada na escrita. Nessa disciplina, a escrita teve função não só de aprender os conteúdos previstos na ementa, mas também de comunicar, compartilhar os resultados das pesquisas realizadas pelos alunos.

Percebemos que cada disciplina, desde o primeiro período do curso, vai contribuindo no processo de desenvolvimento da escrita acadêmica. As disciplinas que foram acompanhadas no primeiro período (Leitura e Produção Textual e Metodologia Científica) proporcionaram os primeiros contatos com a escrita acadêmica, dando um suporte mais centrado na leitura de alguns gêneros textuais dominantes em contexto acadêmico e na escrita de alguns deles: resumo, relatório de pesquisa e resumo expandido, entre outras formas de registros escritos. Já no segundo período, essa experiência se intensifica um pouco mais; a escrita agora parece ser exigida de modo mais sistemático, como em Filosofia da Educação II, tendo os estudantes produzido, inclusive, artigos científicos, que foram socializados em turma.

Embora, nas disciplinas ministradas, os professores destaquem, em alguma medida, algumas normas da ABNT, não foi percebido um trabalho mais direcionado que introduzissem aos estudantes, ingressantes na graduação, as regras de escrita próprias da academia. Por um lado, seria interessante que todas as disciplinas se comprometessem com as regras de escrita acadêmica, por outro lado, os estudantes demonstraram certa vulnerabilidade quando lhes são exigidos conhecimentos de determinados gêneros ou de normas próprias da escrita acadêmica a que, em suas trajetórias escolares, não lhes foi oportunizado acesso.

Tudo isso nos leva ao problema levantado por esta pesquisa que foi assim enunciado: Como as práticas de escrita desenvolvidas por estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UFMA/CCSST favorecem os processos de letramento acadêmico, considerando a perspectiva do paradigma emergente, sob a ótica da interdisciplinaridade?

Constatamos que, nos dois primeiros períodos do curso, os estudantes são inseridos em eventos de letramento, possibilitando o contato com alguns gêneros que circulam no meio acadêmico pela leitura ou mesmo por algumas experiências de escrita. No entanto, um ponto se mostrou relevante nas análises: não foi tanto como as práticas de escrita, experimentadas por esses estudantes, contribuem para o letramento acadêmico, mas, fundamentalmente, a que modelo de letramento tais experiências convergem. Nesse sentido, apoiamo-nos em Street para apontar que nos períodos iniciais do curso de Pedagogia da UFMA/CCSST, na turma ingressante de 2019, no turno noturno, predominou o modelo de letramento autônomo, uma vez que a aprendizagem da escrita acadêmica esteve pautada em uma prática que se preocupa em

desenvolver habilidades de escrita individuais, enfatizando os aspectos técnicos, normativos da escrita própria do contexto acadêmico, entendo que o estudante, ao adquirir tais conhecimentos poderia engajar-se em outros contextos letrados, independente das convenções que normatizam a escrita nesses contextos. Identificar qual modelo predomina nas práticas de letramento do curso possibilita uma tomada de consciência sobre o tipo de formação que o curso oferece, qual perfil profissional está preparando e se está em acordo com o proposto no PPC.

Percebemos, ainda, que cada disciplina vai trabalhando seus conteúdos de modo unilateral e, conseqüentemente, avaliando de forma isolada. Com isso, constatamos a existência de fronteiras entre as disciplinas, o que torna a interdisciplinaridade uma utopia registrada no PPC e ainda distante das práticas. Os professores e, mesmo os alunos ingressantes, até conseguem estabelecer ligações entre conteúdos trabalhados em cada disciplina, mas não há um movimento intencional de interação, cooperação entre as diversas disciplinas para que sejam produzidos conteúdos, conectando as diferentes áreas do conhecimento.

Retomamos, aqui, também os objetivos específicos, decorrentes das questões que direcionaram esta pesquisa. Pudemos identificar no PPC a interdisciplinaridade como princípio desejado pelo curso dentro de uma proposta que envolve a articulação do ensino, pesquisa e extensão, não havendo, no entanto, consonância entre o pretendido e o realizado nesse período da pesquisa.

Diríamos que a interdisciplinaridade no curso de Pedagogia ainda se abriga na utopia do projeto, apontando para sua efetivação nos períodos subsequentes a esses iniciais, com a inclusão em seu currículo dos Seminários Temáticos I, II e III, a partir do terceiro período, do Seminário de Práticas Educativas e das atividades dos Estágios Supervisionados que acontecem a partir do sétimo período e têm a escrita como foco central. Nesse sentido, não se pode dizer que há uma proposta interdisciplinar efetivamente no curso, mas uma intenção manifestada no projeto, um interesse coletivo de superar o modelo disjuntivo, compartimentado, reflexo do paradigma científico moderno, para avançar rumo a uma proposta que busca no diálogo, nas interrelações, construir parcerias e reciprocidades, aproximando-se do que inspira o paradigma emergente, em uma perspectiva interdisciplinar. “Isto é, um currículo que transcenda aquela concepção fragmentada, parcelada, restrita a um elenco de disciplinas fechadas em seus campos de conhecimento” (PPC, 2016, p.12). E os seminários podem ser a porta de entrada desse novo entendimento de currículo que busca estabelecer conexões entre as diversas disciplinas, por meio de diferentes estratégias como projetos de intervenção, pesquisa de campo, entre outras possibilidades, que contribuam para os estudantes “desenvolverem habilidades e competências

relacionadas com a área de estudo em questão para além de sua fronteira epistemológica” (PPC, 2016, p. 26).

Quanto ao que sabem, os estudantes ingressantes no curso de Pedagogia, acerca dos gêneros textuais específicos da vida acadêmica, procuramos ouvi-los sobre o que conheciam dos tipos e gêneros textuais, a partir da sua trajetória de formação no ensino fundamental e médio. Observamos que esses estudantes ingressam na universidade com muitas expectativas e dúvidas acerca do que deverão produzir, mas também trazem um repertório sobre a escrita, com conhecimentos construídos ao longo da educação básica. Nos seus relatos, constatamos que os estudantes egressos de escolas públicas tiveram acesso a uma diversidade de tipos e gêneros textuais na sua trajetória escolar, como textos narrativos, dissertativos, descritivos, fábulas, poesias, crônicas, contos, tirinhas, peças teatrais, entre outros a que tiveram acesso no ensino fundamental. Já os estudantes egressos de escolas privadas, nesse mesmo nível de ensino, mencionaram o foco nos textos clássicos da literatura brasileira, textos narrativos e dissertativos em preparação para o vestibular. Apenas uma aluna referiu-se também a textos de pesquisas científicas utilizando regras da ABNT, revelando que teve acesso a um tipo específico de texto, tratado por normas técnicas, comum em contexto acadêmico.

No ensino médio, os estudantes que foram de escolas públicas revelaram uma continuidade em relação ao acesso a uma variedade de gêneros textuais, como: carta, poema, prosa, charge, contos, fábulas; mas há também uma intensificação no tipo de texto dissertativo, textos reflexivos, críticos, referindo-se aos textos dissertativos-argumentativos, bem como à inserção do gênero literário (clássicos da literatura brasileira) com a finalidade de preparar os estudantes para o ENEM e vestibulares.

Já os estudantes oriundos de escolas privadas revelaram que, desde o ensino fundamental, priorizam leitura e escrita com objetivo de preparação para os vestibulares. Os textos predominantes no ensino médio são os dissertativos, de literatura brasileira e de atualidades, como os textos jornalísticos. Constatamos, com isso, que a finalidade da escrita no ensino privado não é a mesma no ensino público durante a educação básica. Nas vivências relatadas por esses estudantes, a escola pública possibilita um contato significativo com uma variedade de gêneros textuais desde o ensino fundamental, enfocando somente no ensino médio a escrita preparatória para o vestibular; enquanto a escola privada trabalha diferentes tipos textuais, mas com um direcionamento explícito de preparação para o vestibular, desde o ensino fundamental. São com essas experiências que os estudantes chegaram à graduação; pouco ou

nenhum acesso aos gêneros textuais compatíveis com o que lhes será exigido ao ingressarem no curso de Pedagogia.

Nos dois primeiros períodos, os estudantes buscam segurança na tutela dos professores, têm dificuldade em lidar com a autonomia que lhes é propiciada no ensino superior, recorrendo com frequência a aprovação dos professores quanto às suas produções. As orientações feitas com clareza, de modo sistemático, com acompanhamento durante o processo de escrita e com devolutivas após correção, foram apontadas pelos estudantes como a metodologia mais adequada para o desenvolvimento da escrita acadêmica, como ocorreu em particular em Filosofia da Educação II. Isso também contribuiu no processo de transição que os alunos vivenciaram pela ruptura com um nível de ensino onde eles tinham na assistência dos professores e da escola certo protecionismo para ingressar em outro nível que lhes exige uma maior independência. Nesse sentido, destaca-se a metodologia utilizada pelo professor de Filosofia da Educação II, que desenvolveu um trabalho de orientação e acompanhamento da escrita de um modo processual e sistemático, o que contribuiu para o desenvolvimento da escrita.

Tratando-se das experiências de produção escrita relatadas pelos estudantes, se estas se aproximam de um processo de letramento acadêmico, em uma perspectiva interdisciplinar, podemos dizer que, observando os eventos de letramento proporcionados aos estudantes e considerando também os seus relatos nas entrevistas, constatamos que tais experiências tornam evidentes a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade, sobretudo nas falas dos estudantes, que as confundem com interdisciplinaridade quando relatam que em uma disciplina, ao se trabalhar um conteúdo, eles conseguem fazer alguma referência a outras disciplinas ou perceber que trazem conhecimentos de outras áreas, mesmo que não haja algum nível de cooperação entre elas. A organização disciplinar permanece fortalecendo um distanciamento entre as disciplinas, desestimulando qualquer iniciativa de parceria, reciprocidade, cooperação e diálogo interdisciplinar; cada disciplina se mantém na sua fronteira epistemológica, como na multidisciplinaridade. Apesar de os conteúdos das disciplinas se interligarem e os estudantes inclusive conseguirem fazer *links* entre os assuntos, não houve, durante os dois períodos da pesquisa, nenhuma ação planejada que integrasse as disciplinas.

Atitudes como diálogo, reciprocidade, cooperação e interação presentes de modo intencional, planejado e coordenado em uma proposta interdisciplinar que, embora respeite as particularidades de cada disciplina com seu campo de conhecimento específico, busca estabelecer uma interconexão, como superação de práticas disjuntivas, fragmentadas, próprias

do paradigma científico moderno, aparecem como possibilidade nos Seminários Temáticos I, II e III e no Seminário de Práticas Educativas, como citado anteriormente.

Sobre como os estudantes percebem seu processo de aprendizagem da escrita acadêmica, considerando seus saberes iniciais e os conhecimentos construídos no decorrer dos primeiros dois períodos do curso, podemos dizer que, ao ingressarem na universidade, os estudantes descobriram que suas experiências de escrita na educação básica não eram o suficiente para garantir o domínio da escrita acadêmica. Com isso, não estamos dizendo que os conhecimentos que foram construídos antes do ingresso na universidade não tiveram sua importância. O conhecimento da estrutura dos diferentes tipos de texto, como o dissertativo, por exemplo, certamente contribuiu para avançarem na escrita de outros gêneros que se enquadram nas características desse tipo textual, como é o caso da escrita de artigo científico, assim como os conhecimentos linguísticos têm a sua importância no processo de letramento. O que observamos foi que logo os ingressantes precisaram encarar novas exigências em relação à escrita que lhes era exigida no curso de Pedagogia: gêneros que pareciam conhecer, como o resumo, que agora tinham outras especificidades; gêneros pouco conhecidos ou até então desconhecidos para alguns alunos, como o artigo científico; e exigência de uso das normas da ABNT foram desafios que tiveram que enfrentar, assim como a autonomia de elaborar textos, buscando atingir um nível mais autoral.

Os estudantes ressaltaram que a leitura e a escrita foram mais intensas no segundo período do curso, na maioria das disciplinas, e que há uma maior exigência em relação à escrita que no período anterior. Eles evidenciam que partiram, no primeiro período, de uma experiência de escrita mais livre, em que escolhiam o tipo de texto ou o gênero que lhes fosse mais favorável, para uma escrita mais direcionada, no segundo período, quando então, tiveram que escrever resumos, resenhas críticas, texto dissertativo, artigo científico.

Nesses dois períodos, foi possível observar que aprenderam que a organização do texto acadêmico possui regras próprias, normas técnicas reguladas por uma entidade, a ABNT, que precisam ser utilizadas para que o texto seja considerado adequado para a academia. Eles destacaram ainda a estrutura formal dos textos, que chamaram de “estrutura técnica” (Juçara), assim como o uso de uma linguagem mais acadêmica, como evolução no desenvolvimento da sua escrita acadêmica.

Os estudantes percebem a leitura como essencial para a construção de uma escrita com argumentos. Compreendem que, na escrita acadêmica, escrever suas opiniões, como faziam na educação básica, não é apropriado, sendo necessário fundamentar seus posicionamentos, o que

requer muita leitura e prática da escrita. Reconhecem que precisam superar o modelo do ensino médio e se “adaptar ao modelo acadêmico”, como disse Juçara em entrevista. A escrita na educação básica estava centrada nas redações produzidas na disciplina de Língua Portuguesa, era marcada pelas regras gramaticais e tinha como finalidade, principalmente, a obtenção de notas nas disciplinas e preparação para o ENEM e vestibular. No curso de Pedagogia, a escrita está presente em todas as disciplinas, atendendo a uma função pedagógica de instrumento de aprendizagem. Exemplo disso é o caderno de registro de Metodologia Científica, onde os alunos desenvolvem uma escrita livre e a utilizam para registrar suas aprendizagens. Em Psicologia da Educação I, não houve exigência de que fizessem registros, mas os alunos faziam suas anotações pessoais durante as aulas, destacando aprendizagens dos conteúdos ministrados pelo professor. A escrita teve ainda finalidade de avaliar aprendizagem, preparar seminário e socializar resultados de pesquisa como ocorreu em Filosofia da Educação II e Antropologia.

Assim confirmamos nossa tese de que, se na educação básica a responsabilidade da leitura e escrita se assenta principalmente ou até mesmo com exclusividade na disciplina de Língua Portuguesa, que muitas vezes é colocada no topo de importância na hierarquia curricular de uma proposta pedagógica de modelo disciplinar, indicando traços de um pensamento fragmentador, que alimenta práticas pedagógicas isoladas no processo de construção de um conhecimento escolar compartimentado, sem conexão entre diferentes saberes, conhecimentos e disciplinas, no ensino superior essa perspectiva não se sustenta, uma vez que a escrita nesse nível de ensino, em particular na licenciatura em Pedagogia, precisa atender às diferentes disciplinas e componentes curriculares em situações e/ou eventos diversos, mobilizando múltiplos conhecimentos e construindo novos.

E, finalmente, retomamos um pensamento de Demo (2001), para podermos encerrar, dizendo que aprendemos (ou ensinamos) ler e escrever não para copiar ordens ou reproduzir parâmetros que nos são impostos, mas leitura e escrita podem ser libertadoras, no sentido de contribuir para podermos ocupar espaço na sociedade, lugar que é de cada um de nós por direito e, assim, podermos construir projeto próprio e coletivo.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARTON, D. e HAMILTON, M. **Local literacies: Reading and writing in one community**. Londres e New York: Routledge, 1998.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, DF: Presidência da República, 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 14/07/2022.
- BRASIL. Ministério da educação. **Programa de Formação de Professores Avaliadores: Guia do Formador**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução: Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2006a.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2006b.
- CARLINO, Paula. Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? In: CARDONA, Elizabeth Narváez (comp.); CASTILLO, Sonia Cadena (comp.). **Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles**. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente, 2008. p. 155-190. Disponível em: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/162>. Acesso em: 04/07/2022.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et all. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2001.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- DAMAS, Luiz Antonio. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade: um jeito de educar na complexidade. In: SANTOS, Jocyléia Santana dos. **Competências interdisciplinares**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 13-30.
- DATHEIN, RICARDO. Inovação e Revoluções Industriais: uma apresentação das mudanças tecnológicas determinantes nos séculos XVIII e XIX. **Publicações DECON Textos Didáticos 02/2003**. DECON/UFRGS, Porto Alegre, fevereiro 2003. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/decon/>. Acesso em: 07/12/2022.
- DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. p.93–104, 2008. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4146. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4146>. Acesso em: 23 jun. 2022.

FAZENDA, Ivani (org.). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas: Papirus, 1999.

FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FAZENDA, Ivani C.A. (org.). **Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre Interdisciplinaridade**. In: Dicionário em construção: Interdisciplinaridade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1992.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; TAVARES, Dirce Encarnacion; GODOY, Herminia Prado. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 30, n. 2, Maringá, 2008. p. 177-187. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i2.2334>. Acesso em: 04/05/2019.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 23. ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GUSDORF, Georges. Passé, présent, avenir de la recherche interdisciplinaire. In: APOSTEL, Léo et al. **Interdisciplinarité et sciences humaines**. vol. I. Paris: UNESCO, 1983. p. 31-51.
- GUSDORF, Georges. Prefácio de Interdisciplinaridade e a patologia do saber. In: JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e a patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 7-27.
- HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.
- JAPIASSU, Hilton. O Sonho Transdisciplinar. **DESAFIOS - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**. Palmas, v. 3, n. 1, p. 3-9, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.2359-3652.2016v3n1p3>. Acesso em: 30/06/2019.
- KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- KLEIMAN, Angela B (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: São Paulo: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53. p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v32i53.242> Acesso em 05/07/2022.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**, 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- LEA, Mary R.; STREET, Brian. O modelo de letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v.16, n.2, p.477-493, jul/dez. 2014.
- LENOIR, Yves; HASNI, Abdelkrim. La interdisciplinaridade: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano e del corazón. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 35, pp. 167-185, 2004.
- LINHARES, J. F. P., M. I. A. RODRIGUES & C. U. B. PINHEIRO. História natural das plantas do Maranhão (Brasil) no século XIX segundo a obra do Frei Francisco de Nossa Senhora dos Prazeres. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Nat.**, Belém, v. 14, n. 2, p. 209-221, maio-ago. 2019.
- LIRA, Bruno Carneiro. **Linguagens e a Palavra**. São Paulo: Paulinas, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MACHADO, Monielle Alencar, PINHEIRO, Claudio Urbano B. Da água doce à água salgada: mudanças na vegetação de igapóem margens de lagos, rios e canais no baixo curso do rio Pindaré, Baixada Maranhense. **Revista Brasileira de Geografia Física**. v. 9, n. 5, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/rbgfe/article/view/233770>. Acesso em 13/08/2020.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 119–146, jan./dez., 1997. DOI: 10.5216/sig.v9i1.7396. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7396>. Acesso em: 18 abr. 2020.

Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, Editora Melhoramentos, 2021, Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 01/07/2021.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008b.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

MORAES, Maria Cândida. O Paradigma Educacional Emergente: implicações na formação de professor e nas práticas pedagógicas. **Revisa em aberto**, Brasília, ano 16. n. 70, p. 57-69, abr./jun. 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/211>. Acesso em: 10/03/2022.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 274-286, 1996b.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. 2. ed. Portugal. Publicações Europa-América, 1996a.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. Letramentos acadêmicos: Abordagens sobre a escrita no ensino superior e a prática do gênero resenha crítica. **Revista Trama**. v. 13, n. 28, p. 119 – 142, 2017.

PETRAGLIA, Izabel Cristina, “**Olhar sobre o olhar que olha**”: complexidade, holística e educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

PINHO, Maria José de; RIBEIRO, Josivânia Sousa Costa. Interdisciplinaridade na escola contemporânea: desafios e possibilidades. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura – REVELLI**. v.10, n.1, p. 261- 274, maio 2018.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RAMOS, Flávia Brocchetto; ESPEIORIN, Vânia Marta. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade: entrevista com David Russell. **Conjectura**, v. 14, n. 2, p. 241-247, maio/ago. 2009.

ROSA, Carlos Augusto de Proença. **História da Ciência: a ciência moderna**. 2. ed. Brasília: FUNAG, 2012. V. II, Tomo I. Disponível em: < https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/loc_pdf/439/1/historia_da_ciencia_-_volume_ii_.tomo_i_.a_ciencia_moderna > Acesso em: 08/12/2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Eloiza Marinho dos; OLIVEIRA, José Batista de. **A formação dos profissionais da educação na Região Tocantina: a contribuição do Curso de Pedagogia da UFMA-Imperatriz**. In: CRUZ, Mariléia dos Santos (Org.). História da educação de Imperatriz: textos e documentos. Imperatriz: Ética, 2012. p. 79-88.

SIGNORINI, Inês. **Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua**. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 271-288.

SILVA, Cícero da. **Pedagogia da Alternância: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola brasileira**. 232f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/854>.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, Jan./Fev./Mar./Abr., 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOMMERMAN, Américo. **Formação e Transdisciplinaridade**: uma pesquisa sobre as emergências formativas do CETRANS. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa – Portugal e Université François Rabelais de Tours – França. 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/400>.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. 2 ed. São Paulo: Paulus, 2008.

SOUSA, Dijan Leal de. **Alfabetização e Letramento**: uma análise a partir da prática docente de professores alfabetizadores da rede pública municipal de Imperatriz-MA sob o prisma da Transdisciplinaridade. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, 2022.

STREET, Brian V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF, 2015.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

PPC - Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CCST/UFMA. Imperatriz: UFMA, 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VIANNA, Carolina Assis Dias et al. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Angela B., ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na universidade: fundamentos**. São Paulo: Parábola, 2019.

Yin, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOS ESTUDANTES INGRESSANTES DE 2019.1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
 ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
 Câmpus Universitário de Araguaína
 E-mail: pgletras@uft.edu.br; www.uft.edu.br/pgletras



QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTE INGRESSANTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA/CCSST

Car@ estudante,

Este é um instrumento que tem como finalidade colher informações exclusivamente para fins de pesquisa que tem como título: **LETRAMENTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: uma análise a partir da perspectiva do paradigma emergente, sob a ótica da interdisciplinaridade**, para construção da tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Araguaína. O objetivo desse questionário é conhecer o que sabem e pensam estudantes ingressantes do curso de Pedagogia a respeito da escrita na universidade e sobre suas experiências com a escrita na educação básica. Sinta-se livre ao responder, pois sua identidade será mantida em sigilo, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pela pesquisadora e por você participante.

Grata pela sua contribuição!

Data: _____ / _____ / _____

I. Perfil do informante:

1. Como você se identifica?

() masculino () feminino

2. Qual a sua idade?

3. Exerce alguma profissão? _____.

Em caso afirmativo, qual a profissão e quanto tempo de atuação?

4. Período que está cursando? _____

II. Sobre sua formação:

1. Instituição onde cursou o ensino fundamental?

() pública () privada

2. Instituição onde cursou o ensino médio?

() pública () privada

3. Já cursou, antes, algum outro curso superior? _____. Em caso afirmativo:

a) Qual o curso? _____

b) A instituição onde cursou a graduação era: () pública () privada

c) Você concluiu a formação? _____
Em caso negativo, informe até qual período você cursou _____

Quais motivos para não concluir? _____

4. Por que escolheu o curso de Pedagogia?

III. Sobre experiências com a escrita

1. Que tipos de textos geralmente circulavam nas turmas em que você estudou:

a) o ensino fundamental

b) médio

2. As propostas de escrita orientadas pela escola, nas suas vivências de leitura e escrita anteriores ao ingresso no curso de Pedagogia, em geral tinham qual(is) finalidade(s)? As propostas de escrita do ensino fundamental e médio eram escrever, para quê?

3. Durante sua vida escolar, como foram suas vivências de leitura e escrita? Fale sobre o que, em geral, você lia e escrevia, orientado/a pela escola. Que lembranças sobre ler e escrever, na escola, foram mais marcantes para você?

IV. Sobre a escrita na universidade:

1. Que tipos de textos você acha que são mais usuais na universidade e, em particular, no curso de Pedagogia?

2. O que você espera do Curso de Pedagogia em relação à produção escrita dos alunos?

3. Em sua opinião, qual a finalidade da escrita no Curso de Pedagogia?

4. Tendo em vista suas experiências anteriores de escrita, na educação escolar, em sua opinião estas vivências poderão contribuir agora no curso de Pedagogia? De que modo?

5. Como seria, na sua percepção, um texto bem escrito, no contexto do Curso de Pedagogia?

6. Considerando o que você já sabe sobre escrita, você se sente preparado/a para ingressar nesse novo universo de leitura e escrita, no contexto acadêmico? Justifique sua resposta.

7. Como você se avalia, enquanto escritor/a?

8. Em relação à escrita na sua experiência enquanto estudante na educação básica ou agora no curso de pedagogia, você gostaria de acrescentar algum comentário que considere importante e não tenha sido abordado?

Obrigada pela contribuição!

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DO DISCENTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DISCENTE

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **LETRAMENTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: uma análise a partir da perspectiva do paradigma emergente, sob a ótica da interdisciplinaridade**. Esta pesquisa será realizada pela pesquisadora **Eloiza Marinho dos Santos**, do **Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL**, da Universidade Federal do Tocantins do Campus de Araguaína, sob orientação da Profa. **Dra. Maria José de Pinho**. Nesta pesquisa, pretendemos analisar se as práticas de escrita desenvolvidas no curso de Pedagogia da UFMA/CCSST favorecem o processo de letramento acadêmico e se há indícios de uma proposta pedagógica que se aproxime da interdisciplinaridade. O motivo que nos leva a estudar essa temática, deve-se ao fato de que, ao conhecer a ênfase dada pelo curso à aprendizagem da escrita, enquanto prática social, em contexto acadêmico e em uma perspectiva interdisciplinar, poderá fornecer subsídios para análise da proposta pedagógica do curso e possíveis inferências sobre o currículo do mesmo e, com isso, contribuir para uma formação docente mais consistente. A escolha da formação do pedagogo justifica-se por este atuar no início do processo de escolarização da criança, assumindo papel relevante no processo de aprendizagem e desenvolvimento da escrita, como professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: A pesquisa se insere numa abordagem qualitativa, considerando o processo de construção das informações, desde a coleta à análise dos dados. Trabalharemos com análise documental: o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFMA/CCSST, planos de ensino das disciplinas previamente selecionadas e textos acadêmicos produzidos pelos estudantes. Utilizaremos, também, questionários com questões abertas e entrevistas semiestruturadas, sondando o que pensam e sabem estudantes ingressantes no referido curso, sobre a escrita acadêmica e sobre suas experiências com a escrita na educação básica. Ainda faremos observação de aulas, acompanhando 30% de estudantes em suas vivências de escrita, durante os dois primeiros períodos do curso, com a intenção de analisar o desenvolvimento da escrita acadêmica destes estudantes, a partir dos referenciais de letramento acadêmico e da interdisciplinaridade. Realizaremos entrevistas semiestruturadas com os professores que ministram as disciplinas observadas, conforme a oferta de cada semestre, de modo a conhecer a percepção dos professores acerca do letramento acadêmico e da interdisciplinaridade, e sobre suas práticas didático-pedagógicas. A sua participação, enquanto discente, acontecerá durante dois semestres letivos e consistirá em responder questionário, conceder entrevista semiestruturada à pesquisadora e disponibilizar suas produções escritas durante as aulas do primeiro e segundo períodos do curso. As entrevistas, assim como o questionário, acontecerão em ambiente reservado, em uma sala adequadamente preparada na UFMA/CCSST, campus Centro e em horário a ser combinado com o participante. Somente as entrevistas serão gravadas em áudio e, posteriormente transcritas para análise de seu conteúdo, mantendo o anonimato do participante. Os possíveis riscos que a pesquisa traz estão relacionados ao fato de envolver o contato direto da pesquisadora com os participantes e suas produções escritas, o que poderá ocorrer algum desconforto e inibição, por parte do estudante participante ao ter seus textos compartilhados com a pesquisadora. No entanto, considerando a dimensão acadêmico-científica desta pesquisa, serão garantidas todas as prerrogativas éticas, de modo a proteger os participantes de eventuais danos, inclusive garantindo preservação de suas identidades, que serão mantidas em sigilo. Mas, caso ocorra, durante a realização de qualquer uma das etapas da pesquisa, algum desconforto ou constrangimento por parte do participante, haverá a imediata suspensão da pesquisa e, depois de avaliada a possibilidade de continuidade, será retomada conforme acordo entre os participantes envolvidos. A pesquisa contribuirá para os participantes, enquanto discentes, possibilitando a reflexão e a consequente ressignificação de suas práticas de escrita, impactando assim o seu processo formativo.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos

provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou qualquer dado, material ou registro que indique sua participação no estudo não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar da pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, em arquivo pessoal e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Para obtenção de qualquer outra informação e esclarecimentos, o(a) Sr (a) poderá **entrar em contato com a pesquisadora no endereço abaixo.**

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UFT. O CEP é composto por um grupo de profissionais que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone (63)3232-8023, pelo e-mail: cep_uft@uft.edu.br, ou na Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio do Almoarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. Você pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **LETRAMENTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: uma análise a partir da perspectiva do paradigma emergente, sob a ótica da interdisciplinaridade**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome do Participante: _____ Data: _____

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

Pesquisadora Responsável: Eloiza Marinho dos Santos

Endereço: Rua Henrique Dias, 1098.

Bairro: São José do Egito

CEP: 65901-140

Cidade: Imperatriz-MA

Telefone Celular: (99)98115-7267

E-mail: eloped.sup@gmail.com

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

DATA

ANEXOS

ANEXO A – 3ª AUTOAVALIAÇÃO DA AÇUCENA – PÁGINA 1

20 horas aula[®]

02. Julho. 2019

3ª Autoavaliação ✓

No período de 20 horas que se passou referente a esta última fase da disciplina de Metodologia Científica ministrada pela professora [REDACTED] não tivemos um avanço significativo. Pois, devido a muitos imprevistos não foram efetivadas todas as aulas e, por isso, parte das atividades a serem desenvolvidas não foram realizadas.

Porém, tivemos as apresentações do VII Seminário de Práticas Educativas. O qual me proporcionou uma experiência muito significativa. Diante disso, no decorrer das apresentações dos alunos, das falas e contribuições dos professores, pude absorver informações relevantes que me serão útil quando for a minha vez de fazer e apresentar o meu projeto de pesquisa.

Na última aula, foi realizada uma Mesa redonda sobre os tipos de pesquisa e suas abordagens. Houve um debate bastante produtivo, onde somei (assim como os meus colegas -acreditol) as dúvidas que foram surgindo e, hoje tenho uma base das principais pesquisas que posso usar futuramente. E a sua variedade possibilita que eu possa atender os meus objetivos do estudo de forma específica, identificando, inicialmente, o melhor método a ser aplicado para obter os dados necessários.

Assim sendo, pela minha observação participativa nas atividades realizadas extra-

3ª AUTOAVALIAÇÃO DA AÇUCENA – PÁGINA 2

classe, por minha participação e desempenho em sala e pelo meu compromisso e dedicação com a disciplina, me atribuo a nota 9,5.

7

ANEXO B – 2ª AUTOAVALIAÇÃO DA ANGÉLICA

II AUTOAVALIAÇÃO

A segunda parte da nossa carga horária, dividida em três frações de 20 horas, iniciou-se com a leitura das autoavaliações de cada aluno. Parabéns que cada aluno fez a construção da sua de forma singular, mas no geral, os entendimentos estavam semelhantes e as notas atribuídas também. No fim, a estrutura que era a maior preocupação, ficou de lado, quando o mais importante é o saber.

Na sexta-feira da Semana do Brincar, dia 17/05 tivemos uma palestra com a Prof.^a [REDACTED] e com o Prof.^o [REDACTED], com o tema "Um corpo sem limites para brincar: repertórios diversos do brincar". Aprendi que o brincar ajuda a construir uma vida melhor para as crianças, e que as crianças especiais devem ser integradas, estimuladas para socializar e interagir com outras, assim se desenvolverão.

Com a aula do dia 24/05, aprendi como desenvolver um relatório de pesquisa. Foi explicado como fazer um relatório de pesquisa através de entrevistas que fizemos com discentes da UFMA sobre as maiores dificuldades de redigir um trabalho científico, e então fomos aguçados para colocar o que foi exemplificado em prática.

Na aula de sexta dia 31/05, com a leitura dos relatórios de pesquisa, foi comentado algumas dicas e nos esclarecido dúvidas acerca de um projeto de pesquisa. Dentre elas: organizar citações, resenhas e referências por pasta, ter um cronograma de elaboração do projeto e ter como tema algo que se tem afinidade. Além disso fomos instruídos sobre como fazer uma fundamentação teórica e uma problemática e qual a diferença há entre pesquisa quantitativa e qualitativa. E por fim, praticamos a formatação de uma referência.

Em vista do desempenho apresentado, concedo-me uma nota 9