

Dificuldades e resistências às tarefas de escrita: experiências de estudantes brasileiros em intercâmbio internacional¹

*Difficulties and resistances to writing tasks:
experiences of brazilian students in international exchange*

*Dificultades y resistencias a las tareas de escritura:
experiencias de estudiantes brasileños en intercambio internacional*

Messias Dieb² 

Resumo: Analiso entrevistas semiestruturadas com nove estudantes de Engenharia e Ciências da Computação do Programa Ciências sem Fronteiras, na Universidade da Califórnia em Santa Bárbara – Estados Unidos (UCSB), entre 2015 a 2016, para compreender dificuldades e resistências na relação com a escrita. Eles supostamente apresentam essas dificuldades e resistências por pertencerem à áreas disciplinares em que o cálculo é práxis predominante e por se encontrarem comumente dissociados da prática da escrita interativa. Os resultados mostram que as dificuldades e resistências dos estudantes residem basicamente na carência de situações didáticas, a exemplo das vivenciadas na UCSB, oportunizando uma legítima atividade intelectual (metacognitiva e metalinguística) e que desenvolvam seus letramentos sociais, em especial, os que são típicos do meio acadêmico.

Palavras-chave: Relação com a escrita. Letramentos acadêmicos. Ciências sem Fronteiras.

Abstract: *I analyze semi-structured interviews conducted with nine students of Engineering and Computational Science who participated in the Brazil Scientific Mobility Program (BSMP), or Sciences without Borders (in Brazil), at University of California Santa Barbara (UCSB - USA) between 2015 and 2016, in order to understand difficulties and resistances related to writing. They supposedly show these difficulties and resistances because they come from study areas in which calculus is the predominant practice, and because they are usually dissociated from interactive writing practice. The results show that students' difficulties and resistances are basically originated in the lack of didactic situations, like those experienced at UCSB, giving them the opportunity of a legitimate intellectual (metacognitive and metalinguistic) activity that develops their social literacy, especially those which are typical of the academic milieu.*

Keywords: *Relationship with writing. Academic literacies. Sciences without Borders.*

Resumen: *Analizo aquí entrevistas semiestruturadas con nueve estudiantes de Ingeniería y de las Ciencias de la Computación, que participaron de lo Programa Ciencias sin Fronteras en la Universidad de California en Santa Bárbara (UCSB - USA) entre 2015 y 2016, con la finalidad de comprender sus fragilidades y dificultades en la relación con la escritura. Ellos supuestamente muestran estas dificultades y resistencias porque provienen de áreas de estudio en las que el cálculo es la práctica predominante, y porque generalmente están dissociados de la práctica de una escritura más interactiva. Los resultados muestran que tales fragilidades y dificultades residen básicamente en la carencia de situaciones didácticas, a ejemplo de las vivenciadas en la UCSB, que les proporcionen una legítima actividad intelectual (metacognitiva y metalinguística) y que desarrollen sus literacias sociales, en especial las que son típicas del medio académico.*

Palabras clave: *Relación con la escritura. Literacias académicas. Ciencias sin fronteras.*

¹ Submetido em: 13 set. 2019 - Aceito em: 26 nov. 2019 - Publicado em: 02 dez. 2020

² Universidade Federal do Ceará (UFC) – E-mail: dieb@ufc.br

Introdução

Partindo de algumas experiências pessoais com o ensino de escrita acadêmica, tenho percebido que boa parte dos estudantes que adentram o ensino superior apresenta resistências e dificuldades em relação à aprendizagem dos modos como nos expressamos por escrito e como abordamos as audiências universitárias. Isso ocorre, especialmente, nos primeiros semestres do curso de graduação, em que temos, na condição de professor, uma tarefa indispensável e imprescindível para esse período de adaptação dos estudantes: a de “promover o [seu] ‘letramento acadêmico’ [...]”. As ferramentas, as técnicas ou os recursos que empregamos para isso são diversos, com resultados menos ou mais perceptíveis e gratificantes” (RIBEIRO, 2016, p. 60). No percurso dessa tarefa, tenho, portanto, buscado compreender o que aconteceu durante a trajetória de aprendizagem sobre a escrita desses sujeitos, tomando por base as perspectivas teóricas desenvolvidas por Charlot (2000), Barré-De Miniac (2008) e Bazerman (2007; 2013), as quais põem em foco a atividade intelectual e a construção social do sujeito em suas experiências de aprendizagem, suas mobilizações e, principalmente, os sentidos que atribuem a tais experiências e objetos de aprendizagem.

2

Em função disso, as questões que norteiam a reflexão aqui apresentada são: Por que os estudantes sentem dificuldades e resistem, em alguns casos, ao realizar tarefas envolvendo a escrita? Que aspectos ou fatos de sua trajetória escolar estariam dificultando a relação desses sujeitos com a prática da escrita? Qual o papel do professor no enfrentamento dessas dificuldades? Ao discutir tais questões, traço como objetivo para este texto compreender as fragilidades e dificuldades que alguns estudantes apresentam na relação com a escrita, considerando as dimensões dessa relação que foi construída ao longo de suas trajetórias pessoais e escolares. Para isso, analiso dados de uma pesquisa realizada com estudantes que supostamente apresentariam dificuldades e resistências ainda maiores em relação à escrita, pelo fato de pertencerem à áreas de conhecimento em que o cálculo é a práxis predominante e esta práxis encontrar-se, comumente, dissociada da ideia de escrita como interação.

A pesquisa foi realizada em estágio pós-doutoral, com estudantes de Engenharia e Ciências da Computação que participaram de uma experiência de intercâmbio no Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), ambientados na Universidade da Califórnia - USA, campus Santa Bárbara (UCSB), entre os anos de 2015 e 2016. Nessa instituição, os estudantes frequentaram aulas em um programa de extensão que tem como foco o desenvolvimento de habilidades comunicativas escritas, voltadas, especialmente, para os milhares de estrangeiros que a elegem e procuram como centro de formação profissional, científica e tecnológica de alto nível. Portanto, serão as experiências e trajetórias narradas pelos estudantes, construídas antes e durante o intercâmbio, que aqui servirão de base para identificar possíveis explicações acerca de suas dificuldades e resistências na relação com a escrita, configuradas a partir das dimensões constituintes dessa relação (BARRÉ-DE MINIAC, 2008).

Aspectos metodológicos do estudo

Os estudantes partícipes da pesquisa, ao serem selecionados em diversas partes do Brasil para ir aos Estados Unidos, passaram por exames de proficiência na língua inglesa para os quais a pontuação mínima satisfatória seria de 550 pontos. Aqueles que não atingiram essa pontuação, ao chegarem à UCSB, foram inscritos em cursos oferecidos por um programa de extensão dessa universidade, a fim de ampliarem seus conhecimentos de inglês, especialmente, na modalidade escrita, como preparação para a vida acadêmica nos próximos meses, até ao final do intercâmbio, seguido de estágio em empresas parceiras do programa (MONKS, 2013). Por conseguinte, a maioria deles cursou as versões 1, 2 e 3 da disciplina Escrita Acadêmica (*Academic Writing*) e os demais cursaram, paralela ou posteriormente, as disciplinas Introdução à Pesquisa Contemporânea na UCSB (*Introduction to Today's Research at UCSB*) e Comunicação para Estudantes Internacionais (*Communication for International Students*).

Por meio de anúncios em locais públicos e mensagens de texto em redes sociais, eu esperava contactar os 26 estudantes do CsF selecionados para aquele período. Eles vinham de vários ramos da Engenharia e das Ciências da Computação, de várias instituições públicas e privadas de todo o Brasil, e estavam sendo convidados a participar voluntariamente de uma entrevista semiestruturada. Contudo, apenas sete estudantes do sexo masculino e dois do sexo feminino responderam aos contatos e participaram efetivamente da pesquisa, posto que os demais se mantiveram distantes e sem demonstração de interesse. Por receio de ferir os princípios éticos exigidos pelo Conselho de Revisão Institucional (*Institutional Review Board - IRB*) da UCSB, que autorizou os procedimentos da pesquisa, busquei não insistir quando percebia que havia resistência, por parte de algum estudante, em participar da entrevista. Apesar do pouco tempo livre disponível e do volume de atividades na UCSB, suponho que a aparente resistência em aceitar o convite também pode ter ocorrido em função de algum tipo de receio velado, pelo fato de serem bolsistas no CsF e quererem evitar qualquer declaração considerada comprometedora; afinal, como pesquisador e professor universitário, eu poderia representar simbolicamente algum tipo de “olhar governamental” fiscalizador sobre eles. Assim, após certo período de negociações, as entrevistas foram iniciadas e conduzidas individualmente em locais de livre escolha dos participantes, dando sequência à apresentação, à leitura e assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou *Consent Form*, termo utilizado em inglês.

Com esse material em mãos, iniciei o processo de transcrição das gravações, transformando-as em arquivos de texto do aplicativo *Microsoft Word*. Após a impressão de todas as transcrições, empreendi um minucioso ritual de leituras, cada vez mais apuradas, tentando buscar explicações possíveis para as dificuldades e resistências dos estudantes em relação à escrita ao longo de suas trajetórias escolares e de suas experiências nas disciplinas ofertadas pela UCSB. Nesse percurso, similaridades nos tipos de investimento, opiniões e atitudes em relação à escrita foram sendo identificadas apesar das nuances típicas de singularidade e situacionalidade presentes na história de vida de cada um. Para construir uma seleção de dados consistente e coerente com as questões aqui apresentadas, analisei as falas

dos estudantes focalizando esses aspectos como dimensões de sua relação com a escrita (BARRÉ-DE MINAC, 2008), as quais serão apresentadas mais adiante concomitantemente à apresentação de excertos das falas correspondentes a tais dimensões e à referência feita aos estudantes com o uso de nomes fictícios.

É válido salientar que, pelo reduzido espaço de que disponho para este texto, utilizarei, como ilustração dos dados, os excertos das entrevistas que considero os mais representativos da relação dos estudantes com a escrita. Os aspectos salientados nos excertos dizem respeito a todos os sujeitos e não necessariamente a cada indivíduo em sua relação particular com o “saber escrever”. Ainda que variem em intensidade e frequência, as dimensões da relação com a escrita estarão presentes em todas as experiências narradas. Assim, os excertos escolhidos darão uma ideia de como essa relação foi sendo construída entre todos eles, pois, no âmbito de sua realização empírica, as dimensões podem ser mais salientes ou mais discretas em cada uma das histórias singulares dos sujeitos com a escrita e com o saber escrever.

A relação com a escrita e suas dimensões

A noção de relação com a escrita se refere a um conjunto de investimentos, atitudes, representações e verbalizações construídos pelos sujeitos acerca da escrita e de sua apropriação, revelando uma experiência singular com essa prática essencialmente social. Ela sintetiza uma particularização da relação com o saber (CHARLOT, 2013), que é desenvolvida pelos sujeitos ao estabelecer relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo, tendo como base o “aprender a escrever” e o “saber escrever”. Uma vez que todo saber se configura como uma relação, o saber escrever, nessa perspectiva, representa uma relação singular com a escrita, sua aprendizagem e seus diferentes usos nos espaços sociais (BARRÉ-DE MINAC, 2008), a qual é marcada não apenas pelo desejo de saber dos atores envolvidos nessa prática, mas também pelas nuances de cada contexto.

Por se tratar de uma ação de linguagem, histórica e culturalmente situada, a escrita é compreendida, ao mesmo tempo, como uma atividade e um saber por meio dos quais são representados eventos, ideias e sentimentos, além dos significados que rodeiam o mundo dos escritores e que são expressos e compartilhados com a expectativa de serem reconstruídos pelo leitor (BAZERMAN, 2013). Ao nomearem essas ações e usos da linguagem escrita em espaços escolares, e mais especificamente no âmbito da universidade, Lea e Street (2006)ⁱⁱ utilizam a expressão letramentos acadêmicos (*academic literacy*), o qual sinaliza para as aprendizagens culturais típicas desses espaços institucionais onde emergem também as identidades dos indivíduos em interação. Em complemento à ideia de multiplicidade nessas culturas institucionais, Hyland (2011, p. 195) advoga que há diferentes modos pelos quais as pessoas se organizam, se relacionam e se diferenciam a partir de uma determinada área de conhecimento (ou disciplinas). São, portanto, as chamadas “culturas disciplinares” que se manifestam, a partir dos limites de cada disciplina, por meio de padrões de escolhas retóricas usados pelos sujeitos que nelas se inserem a fim de “obter apoio, expressar colegialidade, resolver dificuldades e negociar discordâncias”.

Nesse sentido, considero que o desenvolvimento da relação com a escrita pode se configurar como o próprio desenvolvimento dos letramentos, em especial, os acadêmicos e a inserção orientada dos estudantes em uma determinada cultura disciplinar, por entender que os três conceitos estão fortemente vinculados às aprendizagens formais sobre o ato de escrever. Assim, a relação com a escrita envolve não apenas os desejos e motivações internas dos indivíduos, mas também suas representações e demais saberes ligados ao ato de escrever. Em função dessas características, e dos resultados de estudos recentes, Barré-De Miniac (2008) enumera quatro dimensões dessa relação, as quais se traduzem em investimentos, atitudes, representações e verbalizações que os sujeitos desenvolvem em relação à prática social da escrita. Ainda que elas sejam apresentadas uma a uma, essas dimensões não existem no isolamento, elas se interpenetram e se complementam de modo que, para entender uma determinada relação com a escrita, é preciso contemplar todas as suas dimensões, conforme farei, a seguir, conjuntamente à análise dos dados.

Investimentos, atitudes, representações e verbalizações em relação à escrita

De acordo com Barré-De Miniac (2008), uma das dimensões da relação com a escrita é o investimento feito na escrita; ela é caracterizada pelo interesse que um sujeito demonstra ao escrever e pela quantidade de investimento (energia) que ele dedica a sua apropriação e produção. Outra dessas dimensões se refere às opiniões e atitudes relacionadas com a escrita e compreende o que o sujeito diz sobre e o que ele faz com a escrita e em relação à ela, ou seja, refere-se ao seu comportamento, sua tomada de posição frente à ação de escrever. Em complemento, a dimensão das concepções acerca da escrita e sua aprendizagem contém as representações que o indivíduo compartilha socialmente sobre essa prática, mas que são manifestas e reconfiguradas em sua singularidade de sujeitoⁱⁱⁱ. Por fim, a última dessas dimensões diz respeito aos modos de verbalização sobre a escrita e remete-se à forma como o sujeito se reporta aos procedimentos e às ações por ele realizados quando escreve; em outros termos, trata-se das explicações sobre as escolhas que ele faz ao escrever, configurando-se em uma atividade metacognitiva sobre os procedimentos adotados.

Com base na descrição dessas dimensões, considero que as razões pelas quais os estudantes escrevem e a forma como eles são apresentados à escrita, especialmente nos espaços institucionais de escolarização, definem consideravelmente a qualidade e a quantidade de seus investimentos na construção do saber escrever, bem como as atitudes, representações e verbalizações sobre essa prática. No caso dos nove sujeitos desta pesquisa, constatei que algumas formas de intervenção pedagógica, narradas por eles, podem explicar claramente suas dificuldades e resistências em relação à produção escrita, porque, frequentemente, o que tem ocorrido é que tais práticas tendem mais a enfraquecer do que ampliar a competência deles como escritores.

Pra ser honesto, eu nunca fui fã de escrita! Especialmente quando eu era mais jovem, como isso sempre foi muito obrigatório pra mim, ... eu fazia porque eu tinha que fazer. [...] programação é basicamente o que eu faço o tempo todo ... e também porque eu uso muito a matemática ... mas, não muito a escrita. Sinceramente, eu não sei o porquê que eu tive de assistir aulas sobre escrita acadêmica. Eu acho que

foi somente burocracia. [...] um tipo de pré-requisito deles aqui, de modo que eu não tive muita escolha (**Klaus**).

Ao relatar sobre sua relação com a escrita, o estudante permite inferir que a forma obrigatória como lhe apresentaram essa atividade contribuiu para uma baixíssima quantidade de investimentos em sua apropriação e para a conservação de uma resistência cujas fronteiras, até aquele momento, ainda não tinham sido superadas. Isso se justifica porque a superação de tais fronteiras exige não apenas uso consciente da escrita, mas também, e principalmente, uso desejante. Segundo Charlot (2013) e Barré-De Miniac (2008), o desejo é o que produz o sentido de algo para o sujeito, é o que o permite atribuir valor (importância) a esse algo; e para que o sentido seja acompanhado de opiniões e atitudes favoráveis acerca desse algo ao qual o sentido se refere, faz-se necessário também que o objetivo da atividade seja coincidente com o motivo que impulsiona o sujeito a executá-la. Assim sendo, a atitude resistente de Klaus em relação à escrita mostra-se orientada pela representação desta como uma mera obrigação a cumprir, durante os anos escolares, ressignificada, durante o intercâmbio, como um pré-requisito burocrático desvinculado de suas funções de programador.

6

O curioso nessa situação é que o estudante fala de programação, mas não atenta para o fato de que este tipo de linguagem comporta um tipo especializado de escrita em relação à qual ele tanto parece ser proficiente como também parece dedicar-se bastante. É importante ressaltar isso porque a linguagem de programação é uma escrita cuja sintaxe precisa ser tão cuidada quanto a sintaxe linguística da escrita acadêmica, que é por meio da qual ele vai comunicar aos seus pares aquilo que estuda. Assim sendo, se ele já possui uma boa relação com a escrita de programação, parece que o que faltou a este estudante foi apreender de seus professores que essa linguagem também é uma escrita cuja prática pode ser complementada com recursos linguísticos, tais como aqueles que esteve aprendendo no decorrer do intercâmbio.

Às causas da significação negativa inicial, em relação à escrita acadêmica, somaram-se outras experiências aflorando sentimentos que contribuíram ainda mais para o descompasso entre o desejo de aprender sobre ela e as necessidades comunicativas típicas do espaço escolar e universitário. Um descompasso marcado principalmente pela ansiedade e pela pressão do período preparatório para o vestibular, aliadas à baixa interatividade do gênero redação escolar e à desconexão entre a escrita e os conteúdos curriculares para os quais ela poderia servir como recurso de aprendizagem. Uma exemplificação dessas experiências pode ser constatada nas seguintes afirmações do estudante Charles:

Nós tínhamos uma aula separada só para aprender a escrever. [...] Eu acho que eu tinha um pouco de medo de escrever... por exemplo, quando eu estava no Brasil, ... no terceiro ano do ensino médio, a gente tinha muita pressão em cima de aprender a escrever..., porque a gente ia fazer o vestibular e a redação era o que mais importava. Então, não era tão prazeroso porque você estava estudando milhares de coisas ao mesmo tempo e você tinha que aprender a escrever e não tinha outra solução (**Charles**).

As afirmações de Charles permitem inferir que, embora o objetivo de passar no vestibular possa ter sido motivador para ele por alguma razão, escrever a redação foi um ato

restrito e limitante no que concerne à aprendizagem e ao uso da linguagem, uma vez que o tipo de escrita exigido, naquela situação, tende a não suscitar nem desenvolver expectativas dialógicas, mas a configurar-se apenas como mais uma tarefa obrigatória a ser cumprida. Ao aprender e executar a tarefa da redação para o vestibular, a expectativa de resposta mais evidente, a ser levantada por ele, talvez tenha sido a de uma nota que poderia lhe conceder ou não uma vaga na universidade. Logo, a limitação a que faço referência se justifica na medida em que o estudante percebe reduzida a sua participação como agente, isto é, como alguém que se posiciona no mundo por meio da escrita, visto que a ação de linguagem em tela necessariamente não suscita nem prevê, nesse contexto, respostas muito dialógicas de seu interlocutor.

Em acréscimo, nos excertos de entrevistas a seguir, os estudantes Zenon e Arnold fornecem algumas pistas que podem ajudar a exemplificar melhor a dicotomia entre a escrita e sua área de formação.

Eu não vejo nenhuma relação com meu curso de Engenharia, especialmente para a disciplina que estou fazendo agora, porque eu não preciso escrever (**Zenon**).

7

Eu acho que a forma como você escreve academicamente é diferente e o ensino médio não dá o suporte necessário. O aluno no Brasil, pelo menos na minha universidade, tem que aprender no decorrer do curso, por ele mesmo. Então, se, pelo menos, no início do curso tivesse uma disciplina básica de como transmitir ideias academicamente ou sei lá, acho que seria interessante. [...] Até porque a forma de se escrever em Engenharia, em Exatas, eu acho, eu acho não, tenho certeza, pois minha mãe fez História e eu via assim, em Humanas, é um pouco diferente. [...] A gente trabalha com mais objetividade na escrita, frases mais curtas, objetividade, clareza. Você pega um texto de Filosofia, por exemplo, eu gosto de Filosofia, mas é algo assim bem mais... metáforas, esse tipo de coisa que a gente não usa (**Arnold**).

Ainda que, de um certo modo, tenha havido pouca identificação dos estudantes de Engenharia com a escrita, o que explica poucos investimentos de sua parte, houve também o reconhecimento de que existem características típicas da escrita nessa área e que se diferem de outros campos de conhecimento. Enquanto Zenon afirma que não via relações da escrita com o curso de Engenharia ou com o mercado de trabalho nessa área, Arnold reconhecia que o trabalho com a escrita, em especial no âmbito da universidade, foi pouco realizado e isso só ampliou as dificuldades e lacunas deixadas pelo ensino médio. Assim, na condição de futuros engenheiros, ou engenheiros em formação, suas referências em relação à escrita, comparando Brasil e Estados Unidos, parecem se localizar entre a percepção de uma atividade pouco relacionada com os conteúdos da área e o entendimento de que há especificidades em relação à escrita que ainda precisariam ser suficientemente trabalhadas.

A partir das afirmações dos estudantes, é sugerível que uma das formas mais comuns pelas quais a competência escritural desses sujeitos passou a ser fragilizada se coaduna com a dicotomia entre o seu desenvolvimento como escritores e as questões que envolvem sua identidade nesse processo, pois, como estudantes de Engenharia, eles reconhecem que de algum modo o saber escrever é importante e envolve especificidades que eles percebem e verbalizam, mas se ressentem de um suporte mais efetivo para atingir o seu domínio. Contudo, se na condição de sujeitos, como afirma Charlot (2013, p. 143), todos somos

capazes de transformar o mundo a nossa volta ao mesmo tempo em que transformamos a nós mesmos nesse processo, “por mais dominado que seja, um ser humano permanece um sujeito, [e, por isso,] ele atua e a sua atividade surte efeitos”. Considerando, portanto, esse princípio filosófico de que o sujeito é um agente transformador, constatei significativas e gradativas mudanças na relação dos estudantes entrevistados com a escrita, a partir de alterações claras de suas dimensões, a exemplo das opiniões e atitudes contidas no trecho a seguir.

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

De um modo geral, todos estavam conscientes de que ampliar os conhecimentos de inglês se fazia imperativo e, assim, apesar de algumas resistências iniciais já referidas aqui, percebiam que concretizar essa aprendizagem por meio da escrita poderia ser não apenas factível, mas também vantajoso. Ao final do ano acadêmico, relativo ao período do intercâmbio, a possibilidade de estágio em uma empresa norte-americana traduzia-se para eles como uma necessidade premente e concreta de uso de textos escritos, os quais lhes exigiriam, além do “bom inglês”, em termos gramaticais e ortográficos, a capacidade de comunicar para audiências específicas, exigentes e qualificadas. Assim, em acréscimo às mudanças no contexto linguístico, cuja necessidade de ampliar os conhecimentos de inglês foi evidente, a pedagogia usada pelos professores da UCSB oportunizando uma tomada de consciência objetiva dos estudantes acerca dos usos da escrita, bem como a intensa atividade interativa no percurso das aulas, foram elementos decisivos no impulso para a transformação da relação aqui em estudo. Sobre esses aspectos, os comentários de Charles, a seguir, são extremamente ilustrativos:

Aqui foi um pouco diferente... porque o professor era bom, ... você podia mandar um e-mail pra ele a qualquer momento... ele meio que motivava a gente a escrever bem; ele mostrava vários exemplos... e se você tivesse escrevendo mal, ele explicava o porquê, o que você tinha que fazer pra melhorar... Então, basicamente ele instruiu a gente bastante antes de fazer e depois ele dava um *feedback* do que a gente fez errado ou não... ele mandava o texto pra você e dava vários comentários. Em todas as aulas aqui, todo mundo precisa escrever bastante. Por exemplo, numa delas, teve a participação de alguns empresários americanos; eles são pessoas bem importantes e a gente tinha que mandar perguntas para eles por *e-mail*. Então, o professor ensinou como escolher as palavras certas, como fazer as perguntas de maneira correta, como organizar as ideias no corpo do *e-mail*, quer dizer, inglês correto. Então, ele ensinou como fazer a estrutura apropriada de um *e-mail* pra essa situação, e isso, antes, eu não sabia. O professor fazia a gente escrever bastante, especialmente sobre nossas experiências. Então, minha preocupação era fazer ele me entender. Por exemplo, uma tarefa era escrever sobre o que eu mais gostava de fazer, e aí eu tinha que explicar isso usando apenas 600 palavras. Mas, não era somente explicar, eu tinha que relacionar isso com a minha infância, dizer se tinha a ver, etc. Então, o texto tinha que estar claro, correto e ter bastante conteúdo. Mas, sem um bom desenvolvimento na escrita, 600 palavras se tornam muita coisa pra dar conta. Daí, eu olhava pro papel e via que ainda faltavam 500 palavras, e achava que não tinha mais nada pra dizer, mas eu tinha que achar um jeito de fazer isso, talvez mudando a ordem das coisas. Enfim, ... eu trabalhei duro fazendo isso! Mas, o professor me ajudou muito porque os textos voltavam com observações em vermelho sobre os mínimos detalhes (**Charles**).

O relato acima resume o cerne do processo de transformação pelo qual passou a relação dos estudantes com a escrita. Como podemos perceber, a atuação firme, presente e desafiadora dos professores ajudou, inclusive, a suavizar o terror das correções em vermelho, tão tradicionais e tão temidas pelos estudantes. Por meio dessas afirmações, é possível constatar que o que poderia soar para eles como uma simples correção de erros foi percebido, com efeito, como a resposta de um leitor atento e interessado no que os estudantes tinham a dizer. Assim, a constância e a diversidade de proposições com que tiveram de exercitar a escrita também sinalizou para os estudantes que essa ação não se restringia a uma simples tarefa valendo nota, mas, ao contrário, implicava exercer uma atividade comunicativa cujos efeitos práticos reclamavam respostas e exigiam novas e mais sofisticadas ações. As situações didáticas criadas pelos professores otimizaram, portanto, o uso de ferramentas de letramento, em especial alguns gêneros de textos já conhecidos pelos estudantes como o *e-mail*, por exemplo, a fim de ampliar e atender necessidades e práticas comunicativas cada vez mais avançadas para eles.

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

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

Inseridos nessas experiências e ações de letramento, ao ter que assumir um projeto de escrita para falar sobre si ou estabelecer relações temporais e interpessoais em diferentes estilos e gêneros, conforme exemplo do *e-mail* e do memorando, os estudantes tiveram de percorrer um caminho próprio, individualizado, rumo à superação dos conflitos iniciais com os quais foram confrontados. Nesse percurso, tomando como ilustração as narrativas de Adonias e Benjamin, os investimentos que cada um teve de fazer na escrita exigida foram motivados e mobilizados por uma forma de usar a linguagem que, até então, parecia nova e diferente para eles.

Os dados autorizam a afirmar ainda que os estudantes, ao longo das experiências de escrita na UCSB, passaram a exibir novos investimentos, atitudes, opiniões e verbalizações acerca da escrita, visto que as antigas representações que as orientavam também já começavam a passar por modificações. Como exemplo disso, vejamos os excertos que se seguem.

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

A aprendizagem da escrita é uma habilidade importante para o desenvolvimento da profissão. O mais importante pra mim foi, por exemplo, que deu pra ver nitidamente como melhorou a escrita (**Adonias**).

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

As declarações de Klaus são aqui o exemplo mais evidente da transformação pela qual passou a relação dos estudantes com a escrita, no transcorrer dessa experiência de intercâmbio na UCSB. O constante exercício da escrita, ainda que denominado de redação, e sugerindo uma tarefa escolar sem sugestão de algum outro gênero, o fez perceber avanços em suas habilidades e despertou, com isso, nova atitude acerca dessa tarefa. A transformação ocorreu não apenas na atitude, mas também na própria representação da escrita, a qual se torna ainda mais evidente nas falas seguintes à de Klaus. O que antes era considerada apenas uma tarefa burocrática e sem muita utilidade, agora passava a ser vista como uma habilidade importante para o desenvolvimento da profissão. A mudança foi motivada e, sem dúvidas, encontrou apoio na experiência profundamente pessoal desses sujeitos com o saber escrever e na relação com outros sujeitos (professores e empresários) que fizeram dessas experiências, aparentemente didáticas, situações sociocomunicativas legítimas.

Enquanto Klaus parece negar as relações existentes entre o que aprendeu na vida estudantil e seu campo acadêmico e profissional, Adonias percebe que tais relações não apenas são possíveis como fundamentais para ser bem-sucedido dentro desses campos. Isso mostra claramente como a relação com a escrita, apesar de ser aprendida e partilhada socialmente, não prescinde de fortes elementos subjetivos. Por essa razão, é possível inferir ainda que Gaia, de um modo bem particular, compreende o ato de escrever como uma ação que é posta em prática para atender à estrutura dos gêneros. Apesar de parecer uma ideia redutora de escrita, essa compreensão já representa um ganho positivo, pois mostra inegavelmente o seu entendimento acerca de que os gêneros discursivos/textuais têm estruturas próprias e que eles são, de certo modo, reconhecidos por tais estruturas em funcionamento, ou seja, constituem-se como atividades de linguagem tipificadas (BAZERMAN, 2007).

Gostei muito da nossa última atividade no curso. Foi sobre como... preparar uma apresentação em *PowerPoint* [...]. Eu achei bem prático, tanto pra um aluno como pra uma pessoa que quer entrar no mercado de trabalho, porque saber fazer uma apresentação é muito importante. Saber como organizar as ideias, de forma clara, e passar mais confiança quando estiver falando. Então, saber organizar as ideias é muito importante (**Zenon**).

O professor deu um exemplo de apresentação... Aí, ele mostrou: a introdução, três parágrafos e a conclusão. O primeiro *slide* era a introdução que ele ia falar; os outros três *slides* era falando de cada tópico que era o que ele ia falar, descrevendo os passos, e o último era a conclusão, retomando a tese e fazendo o fechamento. Ele deu esse exemplo do *slide* que ele tinha feito e do texto que ele também tinha

produzido, então foi bem tranquila essa parte pra nós. Foi bem interessante! (Benjamin).

As afirmações de Zenon e Benjamin apresentam igualmente indícios da representação de escrita, exposta acima por Adonias, como uma habilidade importante para o desenvolvimento da profissão. Segundo eles, o “saber escrever”, quando usado adequadamente, serve de cartão de apresentação para aquele que se insere nessa atividade. Ao utilizar a apresentação de um trabalho em *PowerPoint* para falar do uso bem-sucedido da escrita, Zenon demonstra a compreensão de que aquele que escreve não deve apenas conhecer a estrutura dos gêneros que pratica, mas deve principalmente, como afirma Bazerman (2007), realizar uma adequada antecipação retórica de sua audiência a fim de não comprometer, entre outros aspectos, a compreensão e a resposta de seu interlocutor. Apesar de boa parte dos investimentos dos estudantes na escrita ter sido inicialmente em função da aprendizagem do inglês, eles passaram a perceber que apenas o domínio do idioma não é suficiente para atuar no espaço acadêmico e profissional da Engenharia. Aprender a se comunicar por escrito, seja em português ou inglês, pode fazer uma grande diferença nos variados espaços de interação e de participação social, a exemplo da escrita do *e-mail* que foi relatado anteriormente por Charles quando direcionado aos empresários participantes da disciplina de escrita. Posso afirmar, portanto, que a experiência e o saber construídos por esses estudantes apontam para a necessidade de os professores de escrita passarem constantemente em revista os aspectos que conformam o seu papel formativo junto a eles, os quais, mais do que “matéria-prima” para o trabalho em sala de aula, são interlocutores em desenvolvimento.

Além disso, com base nas narrativas acima, é relevante destacar que escrita e oralidade se mesclam para atenderem às demandas da formação acadêmica desses sujeitos e à preparação para uma vivência profissional. Nesse contexto, ainda que os nove estudantes entrevistados não tenham desenvolvido uma extraordinária performance em sua escrita, todos obtiveram um significativo avanço ao perceberem que desenvolver a habilidade de escrever é necessário para crescer tanto em participação dentro de suas áreas de conhecimento como no mercado de trabalho. Para essa tarefa, então, é preciso que cada professor, dentro dos limites de atuação possíveis na universidade, possa decifrar meios pelos quais a escrita seja, por um lado, apresentada aos estudantes como um extraordinário recurso de aprendizagem, como aqui foi demonstrado em relação ao inglês, e, por outro lado, possa oportunizar a gradativa inserção desses sujeitos na cultura disciplinar (HYLAND, 2011) de sua área de conhecimento e/ou de atuação profissional (KOHLEN, 2012). Acerca desse papel, McLeod e Maimon (2000, p. 579) descrevem o professor “como o profissional já inserido na conversa [de sua] comunidade, [que tem como tarefa ajudar] o noviço, o estudante, a entrar nessa conversa”. Trata-se, portanto, de uma tarefa de extrema relevância, em especial para quem está começando, como eles, uma vez que “*saber escrever para seus pares é o principal meio de [um pesquisador ou um profissional] obter reconhecimento em sua área*” (MATTE; ARAÚJO, 2012, p. 107, itálico no original).

Com base no que discuti até aqui, é possível afirmar que, quando os estudantes sentem dificuldades e até resistem, em alguns casos, para realizar tarefas envolvendo a escrita, é porque há fragilidades em sua relação com essa prática social. Essas fragilidades

produzem uma ansiedade ainda maior do que a habitual e acabam atrapalhando seu desenvolvimento como escritores, haja vista as culturas escolares tradicionais exigirem deles, ainda hoje, um comportamento mais típico de aluno do que de sujeito de escrita. Em outros termos, isso implica dizer que exigem dele um contínuo esforço para tarefas pouco mobilizadoras e que, em grande parte, focam mais nas questões “de transcrição de letras, ortografia e formação de frases compatíveis com as gramáticas prescritivas”, como afirma Bazerman (2013, p. 195), do que em ações de letramento mais abrangentes como as discutidas por Lea e Street (2006). Desse modo, os investimentos que deveriam ser feitos voluntariamente na escrita são minimizados, ao passo que se fortalecem opiniões e atitudes desfavoráveis à respeito dessa prática, em especial porque as representações que as norteiam são quase sempre formuladas nos limites da instituição escolar e matizadas por uma insípida experiência de aprendizagem sobre o “saber escrever” (BARRÉ-DE MINIAC, 2008), a qual pode sempre ser revertida desde que oportunizadas aos estudantes experiências como as que aqui foram analisadas.

Considerações finais

Neste texto, busquei compreender as fragilidades e dificuldades que alguns estudantes apresentam na sua relação com a escrita, considerando as dimensões dessa relação que foi construída ao longo de trajetórias pessoais e escolares. Mas, para melhor entendermos os resultados aqui encontrados, é preciso lembrar de que toda e qualquer atividade envolvendo a linguagem, seja esta na modalidade oral ou escrita, é sempre situada e, por isso, as práticas de letramento vivenciadas pelos estudantes partícipes deste estudo apresentam algumas especificidades. Em primeiro lugar, eles estavam vivenciando uma outra cultura linguística, na qual essa “nova” relação com a escrita começava a se estabelecer. Em segundo lugar, a presença da escrita, enquanto prática social e objeto dessa relação, fortalecia-se continuamente, tanto nas atividades acadêmicas que eles deviam realizar como no próprio cotidiano dos professores com os quais passaram a conviver por ocasião do intercâmbio. Por fim, mais do que aprender o inglês por meio da escrita, eles perceberam que estavam aprendendo a escrever a partir do inglês. Portanto, é inegável o fato de que essa experiência serviu para que alcançassem a escrita de modo bem diferente do que lhes haviam proporcionado desde a sua entrada no universo escolar, ou seja, a escrita lhes foi apresentada não apenas como um recurso para aprender, mas também como um objeto de aprendizagem importante para sua construção identitária.

A partir dessas trajetórias escolares e experiências que analisei, considero como uma conclusão possível o fato de que a dificuldade dos estudantes para chegarem a uma satisfatória relação com a escrita reside muito na carência de situações didáticas que lhes oportunizem uma legítima atividade intelectual, tanto metacognitiva como metalinguística. Tais aspectos foram notoriamente sugeridos nas falas apresentadas, considerando que, a partir do momento em que os entrevistados começaram a compreender o “como”, o “por que” e o “para que” deveriam escrever em sua área de conhecimento, as dimensões de sua relação com a escrita sofreram uma significativa transformação (BARRÉ-DE MINIAC, 2008). Por

consequente, é forçoso concluir que o papel do professor no enfrentamento dessas dificuldades é imprescindível e implica na atribuição de favorecer uma relação com a escrita na qual os estudantes percebam que suas identidades e seus recursos linguísticos, construídos até o presente, estão sendo respeitados e articulados com os demais aspectos da cultura escolar e/ou acadêmica, que eles precisam vivenciar para desenvolverem ainda mais essas identidades.

Embora os estudantes e os professores tenham sido bem-sucedidos, isso não significa dizer que outras experiências dessa natureza não possam lograr fracasso. O que presenciei talvez nem seja um modelo de ensino da escrita padrão em todo os Estados Unidos, mas, certamente, representa o esforço daqueles que compõem o programa de extensão da UCSB nessa direção. Além dessa atividade, a universidade também mantém um amplo programa de escrita (*Writing Program*) que oferece cursos de educação geral na graduação, bem como cursos de pós-graduação com foco na escrita e na pedagogia da escrita. Logo, o que aprendi com essa experiência é que os desafios que intimidam os estudantes em suas trajetórias de aprendizagem sobre a escrita podem perfeitamente ser conhecidos e encarados, desde que estejamos empenhados em desvendar, pela pesquisa, os mistérios dessa prática social e os meios para empreender sua aprendizagem.

Assim sendo, penso que ainda se fazem necessários mais estudos nessa direção, uma vez que conhecer a relação com a escrita dos estudantes, por si só, não é suficiente para a realização de um “bom trabalho” como professor de escrita e/ou orientador de trabalhos acadêmicos (CARDOSO, 2009). É urgente e necessário que o conhecimento sobre essa relação possa se transformar em um cuidado maior com os compromissos assumidos em sala de aula e nos demais espaços de atuação docente. Deste modo, precisamos aprofundar ainda mais o debate levando em consideração algumas questões: como um professor pode favorecer oportunidades de aprendizagem da escrita, apesar de suas condições adversas de trabalho e das muitas contradições que carimbam os sistemas de ensino no Brasil? Sob tais condições, como ser um parceiro dos estudantes nessa aventura que se chama aprendizagem da escrita? Essas questões, portanto, mostram-se importantes para serem investigadas, pois, para que a aprendizagem da escrita ocorra com a eficácia que todos desejamos, os estudantes devem contar com nossa orientação e, principalmente, com a certeza de que reconhecemos neles um sujeito de linguagem, mesmo que isso também possa ter estado ausente em nosso processo de formação.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva (org.). **Representações sociais e práticas educativas**. 1. ed. Goiânia: Editora da UCG, 2003. p. 37-57.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine. Le rapport à l'écriture: une notion à valeur euristique. **Diptyque**, n. 12, p. 11-23, 2008.

BAZERMAN, Charles. **A theory of literate action**: literate action. Fort Collins, Colorado/Anderson, South Carolina: WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2013. v. 2.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

CARDOSO, Maria Inês Almeida. **A relação com a escrita extra-escolar e escolar**: um estudo no ensino básico. 2009. 686 f. Tese (Doutorado em Didática) - Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

HYLAND, Ken. Disciplines and discourses: social interactions in the construction of knowledge. *In*: STARKE-MEYERRING, Doreen *et al.* (eds.). **Writing in knowledge societies**: perspectives on writing. Fort Collins, Colorado/Anderson, South Carolina: WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2011. p. 193-214.

14

KOHNEN, Angela. Teachers as editors, editors as teachers. *In*: BAZERMAN, Charles *et al.* **International advances in writing research**: cultures, places, measures. Fort Collins, Colorado/Anderson, South Carolina: WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2012. p. 303-317.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The “Academic Literacies” model: theory and applications. **Theory into practice**. Ohio, v. 45, n. 4, p. 368-377, Oct. 2006.

MATTE, Ana Cristina Fricke; ARAÚJO, Adelmá Lucia de Oliveira Silva. A importância da escrita acadêmica na formação do jovem pesquisador. *In*: MOURA, Maria Aparecida (org.). **Educação científica e cidadania**: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2012. p. 97-110.

MCLEOD, Susan; MAIMON, Elaine. Clearing the air: WAC myths and realities. **College English**, v. 62, n. 5, p. 573-583, May 2000.

MONKS, Edwards. **The Brazil Scientific Mobility Undergraduate Program in the United States**: a new phase in U.S.-Brazil educational exchange. New York: IIE, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. Escrita e coautoria: uma contribuição aos estudos do letramento acadêmico. **Mêlanges Crapel**, v. 37, n. 1, p. 59-81, 2016.

Notas

ⁱ Este artigo é resultado de um estágio pós-doutoral e foi realizado com apoio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil), processo BEX n. 0602/15-9. Todas as traduções são de minha responsabilidade.

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

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

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre

