

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**ANÁLISE TEXTUAL DE PRODUÇÕES AUTORREFLEXIVAS DE ALUNOS
DE PEDAGOGIA: INTERFACE SOCIOCOGNITIVA DOS LETRAMENTOS
ACADÊMICOS**

MÁRCIA MILLER GOMES DE PINHO

**PELOTAS
2012**

MÁRCIA MILLER GOMES DE PINHO

**ANÁLISE TEXTUAL DE PRODUÇÕES AUTORREFLEXIVAS DE ALUNOS
DE PEDAGOGIA: INTERFACE SOCIOCOGNITIVA DOS LETRAMENTOS
ACADÊMICOS**

Dissertação apresentada como requisito à
obtenção do grau de Mestre em Linguística
Aplicada, linha de pesquisa Texto, Discurso e
Relações Sociais, Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Católica de Pelotas.

Orientadora:
Prof^ª. Dr^ª. Adriana Fischer

Co-orientadora:
Prof^ª. Dr^ª. Márcia Zimmer

PELOTAS
2012

MÁRCIA MILLER GOMES DE PINHO

**ANÁLISE TEXTUAL DE PRODUÇÕES AUTORREFLEXIVAS DE ALUNOS DE
PEDAGOGIA: INTERFACE SOCIOCOGNITIVA DOS LETRAMENTOS
ACADÊMICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas – UCPel para a obtenção do grau de Mestre em Letras, com área de concentração na Linguística Aplicada.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Fischer (orientadora - UCPel)

Prof^ª. Dr^ª. Márcia Zimmer (co-orientadora - UCPel)

Prof^ª. Dr^ª. Raquel Fiad (UNICAMP)

Prof. Dr. Adail Sobral (UCPel)

Pelotas, 30 de março de 2012.

Dedico este trabalho ao Gabriel, pelas ausências que lhe impus e pelo exemplo que espero ter-lhe legado. E ao Paulo Otávio, por suprir essas ausências, com sua amorosidade de pai exemplar, auxiliando-me na edificação desse legado.

*Perdoem a falta de folhas
Perdoem a falta de ar
Perdoem a falta de escolha
Os dias eram assim
[...]
Quando brotarem as flores
Quando crescerem as matas
Quando colherem os frutos
Digam o gosto pra mim
(Ivan Lins)*

AGRADECIMENTOS

À CAPES e à Universidade Católica de Pelotas, pela viabilização desta pesquisa.

À Prof^a. Adriana Fischer, orientadora deste estudo, que com sabedoria e generosidade acolheu este desafio, incentivando-me incondicionalmente a cada descoberta e oferecendo o suporte científico e afetivo a cada percalço que se impôs na trajetória.

À Prof^a. Márcia Zimmer, co-orientadora e entusiasta desta pesquisa, pelas contribuições sempre rigorosas e precisas, decisivas para a promoção de meu gradual amadurecimento científico.

À Prof^a. Carmem Matzenauer, cujo perfil inspirador me aproximou do Programa de Pós-Graduação em Letras, e a quem sou eternamente grata pela generosidade da acolhida e pelo zelo com meu desenvolvimento permanente.

À Prof^a. Myriam Cunha, pela amizade, pelo exemplo de rigor acadêmico e, sobretudo, pela permanente aposta em meu trabalho e em minha formação científica.

À Prof^a. Eva Crochemore, pelo raro perfil humano que tenho o privilégio de privar e pelo apoio inestimável para a revisão linguística dialógica de meu texto, em perfeita sintonia com a identidade deste estudo.

À Prof^a. Fabiane Marroni pelo apoio técnico na formatação final deste trabalho, e, principalmente pelas demonstrações de solidariedade e apreço ao longo desta jornada.

Ao Prof. Adail Sobral, pelo interesse gentilmente dirigido a este estudo, ainda enquanto projeto de pesquisa.

Aos colegas de mestrado, parceiros na vivência do letramento acadêmico, e com quem aprendi o verdadeiro sentido de grupo.

Aos participantes desta pesquisa que, confiando na seriedade do estudo e apostando nas contribuições para sua área de formação, aceitaram o convite.

À minha prima (irmã) Fernanda, referência intelectual e afetiva, presença constante e imprescindível neste e em todos os momentos da minha vida.

Aos demais familiares e amigos que, pela intimidade, sabem o quanto foram (são) importantes, dispensando, portanto, demais traduções.

Finalmente aos meus pais, pela vida, concebida e ensinada, a qual, reinventada, me permitiu chegar até aqui.

RESUMO

A leitura e a escrita, enquanto práticas fundamentais ao aprendizado e à propagação da cultura, têm sido alvo de recorrentes debates e críticas no cenário nacional, seja em função da precariedade de seus índices nas estatísticas educacionais, ou pelas expressivas fragilidades enfrentadas pelos cidadãos no exercício de práticas sociais mediadas por textos escritos. Ainda que se conviva com o paradigma da universalização da escolaridade básica no país, nota-se que a mera vinculação com a educação formal não assegura o domínio pleno da leitura e da escrita para o desempenho fecundo de seu protagonismo social. Nesse contexto, a discussão do letramento, amplamente difundida no ambiente acadêmico a partir da década de 80, ao se aproximar da ideia de alfabetização funcional, tem sua pertinência ampliada, passando a abranger todos os contextos educacionais, da educação infantil aos programas de pós-graduação, passando pela educação superior, sobre a qual se detém o presente estudo. Tendo como referência a abordagem de letramentos, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a caracterização linguística das produções escritas de alunos de nível superior, por meio da observação das estratégias sociocognitivas reveladas nos critérios de textualidade observáveis na superfície textual. Para tanto, são privilegiados estudos sobre o cenário da educação superior na contemporaneidade, suas perplexidades e desafios; o conceito de reflexividade na formação docente, associando-o às estratégias cognitivas ligadas à metacognição e à metalinguagem; a concepção sociocultural dos letramentos, bem como as particularidades dos letramentos acadêmicos; a linguística textual na perspectiva sociointeracional de base cognitiva, enfocando os mecanismos de textualidade das produções escritas; e, finalmente, os estudos sobre processamento sociocognitivo de textos. A partir de uma abordagem quali-quantitativa e interdisciplinar, a investigação procura desvelar características linguísticas recorrentes nas manifestações escritas de alunos concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Pelotas, produzidas durante um evento de letramento acadêmico coordenado pela pesquisadora no ano de 2011, analisando-se os indícios linguísticos de textualidade – particularmente os índices de coesão e coerência – verificáveis nas modalidades comunicativas desses estudantes, em conformidade com as suas finalidades de uso. As análises demonstram a prevalência de estratégias cognitivas próprias à coloquialidade, com pouca incidência de mecanismos ligados à autorreflexividade, de forma que se sobressaem as estruturas composicionais típicas de escritores iniciantes, nas quais se percebem escassas estratégias de automonitoramento textual, além de não revelarem preocupação explícita com a compreensão do interlocutor, em prejuízo, portanto, da construção da coerência textual. Considerando-se as recorrências linguísticas verificadas, bem como os questionamentos educacionais suscitados por esses achados, a pesquisa pretende contribuir também com futuros estudos correlatos nas áreas de pedagogia universitária, letramento acadêmico, formação de professores ou outras abordagens específicas que se possam valer de semelhantes objetos investigativos e/ou da estrutura metodológica adotada pelo estudo ora realizado.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Reflexividade docente. Textualidade. Sociocognição.

ABSTRACT

Although reading and writing are essential practices to foster learning and disseminate culture, they have been the subject of recurring debate and criticism in Brazil, not only as a result of low rates achieved in education statistics, but also because of the significant weaknesses faced by citizens in the exercise of social practices mediated by written texts. Despite the existing paradigm of universal basic education in Brazil, it is clear that the mere association of formal education with reading and writing does not ensure full mastery of such skills, which is crucial if citizens are to fully perform their roles as social protagonists. Given the above-mentioned context, the debate on literacy has gained increased relevance ever since it started spreading in the academic environment in the 1980s, when it approached the idea of functional literacy. It has gradually extended to all educational settings, from early childhood education programs to both graduate and undergraduate programs. This study particularly focuses on literacy in undergraduate programs, and aims to analyze the linguistic features of texts produced by undergraduate students by identifying the strategies revealed in observable socio-cognitive criteria of textuality on the textual surface. Hence this study drew upon the following theoretical references: the scenario of higher education in contemporary society, its perplexities and challenges; the concept of reflexivity in teacher education, coupled with cognitive strategies related to metacognition and metalanguage; the socio-cultural approach to literacies, as well as specificities of academic literacies; text linguistics from the knowledge-based socio-interactional perspective, focusing on the textuality mechanisms of written texts; finally, studies on social cognitive text processing. This study takes a quali-quantitative and interdisciplinary approach to reveal recurring linguistic features in texts written by students majoring in Pedagogy at the Catholic University of Pelotas, Brazil. Their texts were produced during an event on academic literacy coordinated by this researcher in 2011 and later analyzed for linguistic evidence of textuality - particularly the rates of cohesion and coherence, which were verifiable in the communicative modalities of these students, in accordance with their intended use. The analysis showed the prevalence of cognitive strategies related to the linguistic structure of colloquiality. There was little impact of metalinguistic mechanisms connected to self-reflexivity, hence compositional structures which are typical of beginning writers were highly observed, with little occurrence of strategies such as textual self-monitoring and overt concern with interlocutor's understanding, to the detriment of textual coherence development. This research expects to contribute to the processes of continuing teacher education and academic-pedagogic planning within teaching institutions. It also aims to contribute to future studies in the areas of university pedagogy, academic literacy, teacher education or other specific approaches that may rely on similar objects of study and/or the methodological framework adopted by the present study.

Keywords: Academic literacy. Teacher reflexivity. Textuality. Social cognition.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Notas médias dos estudantes (ingressantes, concluintes) em Formação Geral na prova de Pedagogia	53
Gráfico 2 – Notas médias dos estudantes (ingressantes, concluintes) em Componente Específico na prova de Pedagogia	53
Tabela 1 – Notas médias obtidas nas questões discursivas pelos alunos de Pedagogia da UCPel	54
Quadro 1 – Relações coesivas privilegiadas para análise dos textos integrantes do <i>corpus</i> de pesquisa	60
Quadro 2 – Relações coesivas presentes nos textos integrantes do <i>corpus</i> de pesquisa	66

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A COMPLEXIDADE DA PRODUÇÃO ESCRITA EM CONTEXTOS DE LETRAMENTO ACADÊMICO: UM FENÔMENO, MÚLTIPLOS ENFOQUES	15
2.1 O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO NA TRANSIÇÃO DE PARADIGMAS	18
2.2 REFLEXIVIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE	21
2.3 O LETRAMENTO NO CONTEXTO ACADÊMICO	25
2.4 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL	28
2.4.1 Linguagem: um conceito multifacetado	28
2.4.2 A análise de texto à luz da Linguística Textual	30
2.4.3 Os critérios de textualidade: as relações coesivas e suas implicações para a construção da coerência	34
2.5 TEXTO, DISCURSO E COGNIÇÃO NA ABORDAGEM DE PROCESSAMENTO ESTRATÉGICO	36
2.5.1 A multidimensionalidade do texto como artefato sociocultural e cognitivo	40
2.5.2 A composição sistêmica do processamento textual	42
2.5.3 A pressuposição <i>on-line</i> do processamento textual	43
2.5.4 A funcionalidade social do discurso	44
2.5.5 A dimensão pragmática de textos escritos	44
3 CONFIGURAÇÃO METODOLÓGICA: A EMERGÊNCIA DE DECISÕES E PERSCURSOS CIENTÍFICOS	46
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	47
3.2 DELIMITAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	50
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	56

3.4 DESCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	58
4 A ANÁLISE DOS DADOS NA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA	63
4.1 INCURSÕES INICIAIS PELO PROCESSAMENTO SOCIOCOGNITIVO DOS TEXTOS: IMPLICAÇÕES DOS CRITÉRIOS DE COESÃO NA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DA ESCRITA ACADÊMICA.....	63
4.1.1 Análise Preliminar dos indícios quantitativos	67
4.1.2 Análise quali-quantitativa das relações de textualidade emergentes no <i>corpus</i>...	69
4.1.2.1 As relações textuais de reiteração	69
4.1.2.2 As relações textuais de associação	72
4.1.2.3 As relações textuais de conexão	72
4.2 OS ASPECTOS ESTRATÉGICOS SUBJACENTES À MATERIALIDADE TEXTUAL: DESVELANDO O PROCESSAMENTO SOCIOCOGNITIVO DE TEXTOS ACADÊMICOS	76
4.2.1 Evidências da multidimensionalidade de textos escritos da esfera acadêmica	77
4.2.2 Indícios da composição sistêmica dos textos acadêmicos	82
4.2.3 Pistas textuais do processamento <i>on-line</i> dos discursos	83
4.2.4 A revelação da funcionalidade social dos discursos em um contexto acadêmico	84
4.2.5 A emergência da dimensão pragmática de textos escritos na análise do <i>corpus</i>	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: COMPREENSÕES, PERPLEXIDADES E DESAFIOS	87
5.1 O PROCESSO DE ANÁLISE E RESULTADOS PRINCIPAIS	88
5.2 IMPRESSÕES FINAIS E PROSPECTIVAS	93
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	101
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	102
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	103

ANEXOS	104
ANEXO 1 – TEXTO A.....	105
ANEXO 2 – TEXTO B.....	106
ANEXO 3 – TEXTO C.....	108
ANEXO 4 – TEXTO D.....	109
ANEXO 5 – TEXTO E.....	111
ANEXO 6 – TEXTO F.....	113
ANEXO 7 – TEXTO G.....	114
ANEXO 8 – TEXTO H.....	115
ANEXO 9 – TEXTO I.....	116
ANEXO 10 – TEXTO J.....	117
ANEXO 11 – TEXTO K.....	118
ANEXO 12 – TEXTO L.....	119
ANEXO 13– TEXTO M.....	120
ANEXO 14– TEXTO N.....	121
ANEXO 15 – TEXTO O.....	122
ANEXO 16 – TEXTO P.....	123
ANEXO 17 – TEXTO Q.....	124

1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita têm sido apontadas – seja em debates informais, em estudos acadêmicos ou em manifestações governamentais – como práticas fundamentais ao aprendizado e à propagação da cultura. Exaltadas e defendidas em todos os níveis, convivem, no entanto, com a desconfortável e paradoxal condição de práticas mais comumente relacionadas ao fracasso no ensino.

As estatísticas educacionais, atualmente utilizadas como elementos balizadores para a estruturação de políticas públicas com vistas à elevação dos níveis de ensino no país, indicam baixos índices de letramento da população, ainda que se conviva com o paradigma da universalização da escolaridade básica. Tal indício revela, preliminarmente, que a mera vinculação dos indivíduos com a educação formal não assegura o domínio pleno da leitura e da escrita enquanto exercícios de práticas sociais. Neste sentido, não que se considerem as implicações metodológicas associadas às discussões sobre o sucesso/fracasso escolar, inclusão social e letramentos, tal como aponta Rojo (2009, p.23):

[...] temos de admitir que, embora na década final do século passado o país tenha cambaleado alguns passos na direção da mudança do quadro de exclusão escolar (e de seus impactos nos letramentos), temos pelo menos metade da população ainda muito longe da realidade de uma escolaridade de longa duração que possa ser tomada como uma experiência significativa e rica [...]. Temos, também, forçosamente de concluir que nos cabe agora, nos primórdios deste século XXI, enfrentar esses dois problemas: evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação – o que temos chamado, bastante genericamente, de ‘melhorar a qualidade de ensino’.

Assim, números impactantes como os 20,3% de analfabetos funcionais apontados pelo último censo realizado no Brasil (IBGE, 2010) e a 53^a colocação do país no ranking internacional de desempenho em leitura (PISA, 2010) são indícios de discrepância entre uma discreta, porém factual, elevação do acesso à Educação Básica no país, ou um “decréscimo progressivo das taxas de analfabetismo” (ROJO, 2009, p.15) e a notória e progressiva vulnerabilidade de sujeitos escolarizados no desempenho de práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita.

Nesse contexto, ganha ênfase e visibilidade um conceito relativamente novo – o letramento – como uma concepção alternativa à perspectiva exclusiva de alfabetização, cujas bases epistemológicas e políticas já se mostram limitadas diante das novas demandas socioeducacionais. Atentos à evidência de que o conceito de alfabetização, isoladamente,

passa a não dar conta da complexidade sócio-histórica do fenômeno da leitura e escrita no país, autores como Mary Kato (1986), Leda Tffouni (1988), Ângela Kleiman (1995) e Magda Soares (1998; 2003) passam a cunhar, a partir da década de 1980, o termo letramento no contexto das discussões acadêmicas, delimitando semanticamente “uma nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social” (Soares, 2010 [2008], p.16).

A discussão acerca do letramento, ao se aproximar do enfoque da funcionalidade da linguagem, preconizado pela Unesco e discutido em trabalhos de Soares (2010 [2008]) e Rojo (2009), tem sua pertinência ampliada, passando a abranger todos os contextos educacionais, da educação infantil ao ensino superior, sobre o qual se detém o presente estudo.

As produções escritas instituídas no interior do ambiente universitário e os mecanismos sociocognitivos nelas implicados são, portanto, o objeto desta investigação que procura desvelar características linguísticas recorrentes nas manifestações escritas de pedagogos em formação. Para tanto, são analisadas – à luz da linguística textual – as produções escritas autorreflexivas de discentes concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Pelotas – UCPel, no intuito de se coletarem indícios linguísticos – particularmente os índices de coesão e coerência – verificáveis nas modalidades comunicativas escritas desses estudantes, em conformidade com as suas finalidades de uso.

As produções escritas componentes do *corpus* são decorrentes de uma proposta reflexiva, de cunho autoavaliativo, apresentada aos estudantes concluintes do curso de Pedagogia, durante um evento de letramento acadêmico conduzido pela pesquisadora, atuando, no momento da coleta, também como Coordenadora Pedagógica da Instituição.

Para dar conta da análise proposta, são privilegiados estudos sobre o cenário da educação superior na contemporaneidade, suas perplexidades e desafios (SANTOS, 1991, 1999, 2010[2004]; MORAES, 1997; CUNHA, 1998; ANASTASIOU, 1998, 2009; MORIN, 2000a, b; 2005; ZABALZA, 2004[2002]); o conceito de reflexividade na formação docente, à luz das contribuições teóricas de Donald Schön (1992, 2000), Isabel Alarcão (1996, 2001, 2010[2003], 2011[1998]) e Pimenta e Ghedin (2008[2002]), assim como suas implicações nos processos de produção de textos, enquanto estratégia cognitiva ligada à metacognição e à metalinguagem; a perspectiva sociocultural dos letramentos, defendida por autores como Street (2003); Kleiman (2008[1995]), Soares (2010[1998], 2010[2003], 2004), dentre outros, bem como as particularidades dos letramentos acadêmicos (GEE, 1999, 2000a, b, 2001, 2004, 2006; FISCHER, 2007, 2008; STREET, 2010), a linguística textual na perspectiva sociointerativa, defendida por Marcuschi (2008), enfocando os mecanismos de

textualidade das produções escritas, especialmente os índices de coesão e coerência, como descritos e analisados por Koch (2003; 2008); e, finalmente, os estudos sobre processamento sociocognitivo de textos, a partir dos estudos de van Dijk e Kintsch (2010[1983], 2010[1988]), Gabriel (2006), Zimmer (2005) e Salataci e Akyel (2002).

A partir do objetivo geral de analisar a caracterização linguística das produções escritas de alunos de um curso de formação de professores, participantes de um evento de letramento acadêmico, por meio da observação das estratégias sociocognitivas reveladas nos critérios de textualidade presentes na materialidade textual, a investigação delimitada nesta pesquisa está comprometida com a promoção do letramento no âmbito da UCPel, suscitando possíveis reflexões e abrindo campo para novas pesquisas sobre o tratamento que vêm recebendo a leitura e a escrita em suas práticas educativas. Nessa perspectiva de análise, apontam-se como objetivos específicos da pesquisa:

- a) Analisar, por meio da observação da materialidade textual de produções escritas autorreflexivas, o funcionamento dos pressupostos de processamento sociocognitivos e os mecanismos metacognitivos subjacentes às marcas linguísticas identificadas.
- b) Identificar a ocorrência e a recorrência dos critérios de coesão no *corpus* analisado, bem como suas implicações na construção da coerência textual.

A considerarem-se os esperados impactos deste trabalho sobre os processos de formação continuada de professores, bem como sobre o planejamento acadêmico-pedagógico no âmbito da instituição analisada, a pesquisa pretende contribuir também com futuros estudos correlatos nas áreas de pedagogia universitária, letramento acadêmico, formação de professores ou outras abordagens específicas, que se possam valer de semelhantes objetos investigativos e/ou da estrutura metodológica adotada pelo estudo ora apresentado.

2 A COMPLEXIDADE DA PRODUÇÃO ESCRITA EM CONTEXTOS DE LETRAMENTO ACADÊMICO: UM FENÔMENO, MÚLTIPLOS ENFOQUES

Podemos ter verdades universais, de acordo com alguns sonhadores, e verdades contextualizadas, de acordo com pesquisadores mais realistas. O que não temos o direito de permitir, por serem perigosas, são as verdades fragmentadas, presas a determinados aspectos da realidade ou baseadas em fenômenos isolados de seu contexto imediato. (LEFFA, p.19)

A definição do *design* teórico desta pesquisa está alicerçada em alguns aspectos que, desde já, merecem ser destacados.

O primeiro deles diz respeito à própria concepção de conhecimento que subjaz a esta investigação, a saber, o “*conhecimento pertinente*” (MORIN, 2000a, b, 2005). A partir dessa premissa, tomam-se os fenômenos investigados e as situações-problema a ele atrelados, como razões e referências primeiras para o arcabouço teórico-conceitual a ser mobilizado para a sua compreensão. Assim, antes de proceder-se às escolhas teóricas discutidas neste capítulo, partiu-se da contemplação de um fenômeno – a linguagem escrita em um contexto socioculturalmente situado – cuja complexidade inerente fez paulatinamente se mobilizarem diferentes enfoques para sua compreensão.

Compreendido desta forma, um evento científico só se justifica se subordinar suas teorias ao problema investigado. No campo da Linguística Aplicada, Leffa (2006, p. 6), ao criticar o modelo científico tradicional, incorpora esta perspectiva de investigação, defendendo que:

A tendência entre os teóricos tem sido submeter os dados que encontramos a uma determinada teoria; o que é plural (os dados) fica submetido ao que é singular (uma teoria). O que se propõe aqui é pluralizar as teorias e singularizar os dados, vendo-os como um problema específico; parte-se, portanto, do problema para as teorias e não da teoria para os problemas. Em outras palavras, define-se um determinado problema, atravessa-se com ele diferentes teorias e vai-se além, construindo lá no fim o conhecimento de que se precisa para a solução do problema.

Partindo-se dessa concepção de conhecimento, cuja opção revela também o comprometimento e o envolvimento pessoal do pesquisador com as questões a serem investigadas, assume-se um segundo aspecto a ser explicitado e descrito como princípio norteador dos movimentos teóricos empreendidos neste estudo: a *transdisciplinaridade*, fundamento epistemo-metodológico que busca a superação do pensamento disjuntivo,

típico da ciência moderna, em prol do pensamento complexo, cuja virtude principal aparece traduzida na definição de Morin (2005, p. 176):

[...] o pensamento complexo tenta dar conta daquilo que os tipos de pensamento mutilante se defaz, excluindo o que eu chamo de simplificadores e por isso ele luta, não contra a incompletude, mas contra a mutilação. Por exemplo, se tentarmos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos ou unifica-os por uma redução mutilante.

Em consonância com essa perspectiva, a estrutura teórica desta pesquisa alia-se à compreensão da linguagem como um “fenômeno duplamente complexo” (LEFFA, 2006, p. 4), uma vez que acolhe tanto as relações internas do sistema linguístico, quanto as suas relações externas, a exemplo dos condicionantes culturais, as regras sociais e as relações de poder. Dessa forma, as diferentes seções deste capítulo coadunam-se para o tratamento do *corpus* em uma perspectiva multifacetada, para a qual convergem especialmente os olhares das áreas socioeducacional, pedagógica, linguística e cognitiva.

Compondo este *design*, as seções encontram-se distribuídas por abordagens tópicas que se inter cruzam na busca de interpretações consistentes e contextualizadas dos fenômenos linguísticos, conforme a sequência de apresentação descrita a seguir.

Na seção 2.1, desenha-se o cenário da educação universitária na contemporaneidade, valendo-se das contribuições de SANTOS (1991, 1999, 2010[2004]), MORAES (1997), CUNHA (1998), ANASTASIOU (1998, 2009), MORIN (2000a, b, 2005) e ZABALZA (2004[2002]), para recobrar e ampliar os princípios científicos já anunciados na abertura deste capítulo. Tais referenciais, discutidos nessa seção, figuram como os grandes pilares das discussões socioeducacionais da educação superior, tanto no âmbito local quanto no global, oferecendo contribuições deveras importantes para a problematização das práticas de letramento na esfera acadêmica.

Na seção 2.2, discute-se a reflexividade, atributo sociocognitivo ligado à metacognição e à metalinguagem, a ser privilegiado tanto para o desenvolvimento da “competência linguístico-comunicativa”, quanto da “competência pedagógico-comunicativa” (ALARCÃO, 2011[2008]). Abordam-se também, nessa seção, o modelo de formação reflexiva de professores, à luz das contribuições de Donald Schön (1992,

2000), Isabel Alarcão (1996, 2001, 2010[2003], 2011[1998]) e Pimenta e Ghedin (2008[2002]), assim como as implicações desse modelo nos processos de produção de texto de professores em formação.

Já na seção 2.3, apresenta-se um breve retrospecto histórico e conceitual do letramento, enfatizando a perspectiva sociocultural, defendida por autores como Street (2003); Kleiman (2008[1995]), Soares (2010[1998], 2010[2003], 2004), dentre outros, bem como as particularidades dos letramentos acadêmicos (GEE, 1999, 2000a, b, 2001, 2004, 2006; FISCHER, 2007, 2008; STREET, 2010).

A Linguística Textual, ancorada na hipótese sociointerativa de base cognitiva, defendida por Marcuschi (2008), é apresentada na seção 2.4, ao longo de três subseções. A primeira delas discute a linguagem como um conceito multifacetado, nos termos da perspectiva transdisciplinar preconizada neste estudo, conferindo-lhe identidade epistemológica e distintividade metodológica, na medida em que anuncia o lugar teórico do pesquisador e delimita as opções de tratamento dos dados. Na segunda subseção são explorados os princípios básicos da análise textual defendidos por Marcuschi (2008), Koch (2003[1997]; 2009[2002]), Koch e Elias (2011[2006]), dentre outros expoentes da Linguística Textual, e finalmente, na seção 2.4.3, são enfocados, de forma mais específica, os mecanismos de textualidade das produções escritas, especialmente os índices de coesão e coerência.

Finalmente, na seção 2.5, são apresentados os estudos sobre processamento sociocognitivo de textos, a partir das contribuições de van Dijk e Kintsch (2010[1983], 2010[1988]), Salataci e Akyel (2002), cujos pressupostos são apresentados teoricamente para serem retomados no capítulo 4, como temas das subseções de análise dos dados coletados, nas quais serão analisados os indícios linguísticos que apontam para o funcionamento desses pressupostos, coadunando-se com as demais abordagens teóricas preliminarmente apresentadas.

Intenta-se, portanto, ao constituir o perfil teórico desta pesquisa, “desterritorializar o conhecimento” (Leffa, p. 6), em busca de uma compreensão complexa dos fenômenos linguísticos estudados, na crença de que “Se fizermos ciência, não devemos ser linguistas, psicólogos ou linguistas aplicados; devemos ser cientistas” (Idem, p. 23).

2.1 O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO NA TRANSIÇÃO DE PARADIGMAS

O cenário universitário, analogamente a outros contextos contemporâneos, depara-se com o desafio de redefinir sua identidade e redesenhar suas funções e procedimentos diante da desconcertante evidência da fragilidade de seus impactos sociais. Assim, a universidade – espaço de produção e promoção da ciência, por excelência – é chamada a refletir sobre a tendência de desenvolvimento científico paradoxal, na medida em que os expressivos avanços do conhecimento não têm assegurado a desejável elevação da qualidade de vida e o aperfeiçoamento das relações sociais.

Desenha-se, portanto, um contexto conflituoso, já identificado por Santos (1991) há aproximadamente duas décadas, como um momento de *perplexidades*, no qual se gestam as necessárias e impostergáveis mudanças epistemológicas e políticas, ampliando-se, assim, a qualificação do contexto atual como um tempo de *perplexidades produtivas*. Tal caracterização tem o potencial de recolocar uma discussão precípua na agenda das instituições de ensino superior: a função social da produção acadêmica, com suas implicações epistemo-metodológicas e seus desdobramentos políticos.

O anúncio dessa demanda reflexiva implica o reconhecimento, pela universidade, de que há um descompasso entre os saberes que promove e aqueles que deve promover; entre as habilidades cognitivas que favorece e as que precisaria desenvolver; entre os perfis éticos que se propõe a formar e os que efetivamente disponibiliza à sociedade. Implica, ainda, no compromisso com a superação de contradições clássicas da contemporaneidade, como as apontadas por Edgar Morin (2005, p.18):

- progresso inédito dos conhecimentos científicos, paralelo ao progresso múltiplo da ignorância;
- progresso dos aspectos benéficos da ciência, paralelo ao progresso de seus aspectos nocivos ou mortíferos;
- progresso ampliado dos poderes da ciência, paralelo à impotência ampliada dos cientistas a respeito desses mesmos poderes.

Em consonância com essa premente tarefa de ressignificação dos conhecimentos gestados em seu interior, bem como de seus propósitos sociais, a Universidade necessita voltar-se aos seus processos de ensino-aprendizagem, problematizando suas práticas, através de profunda revisão epistemológica. Trata-se de um necessário movimento

reconstrutivo que vem sendo abastecido, em âmbito global, por farta produção acadêmica¹ e tratados internacionais² que apontam para a definição de novos paradigmas educacionais e organizacionais que acolham a lógica da complexidade. Esta lógica emerge em superação ao modelo de ciência da modernidade, cujas manifestações caracterizam-se pelo pensamento disjuntivo e pelas dicotomias clássicas entre sujeito/objeto, senso comum/conhecimento científico, ciências naturais/ciências sociais, sujeito epistêmico/sujeito empírico, dentre outras apontadas por Moraes (1997), Cunha (1998), Santos (1991, 1999) e Morin (2000a, b, 2005).

Em âmbito local, tal tendência assume uma conformação política e operacional, por meio de variados indicadores legais e mecanismos governamentais que passam a reger o ensino brasileiro. No que concerne ao ensino superior, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010), a sistematização das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para os diferentes cursos de graduação e, mais recentemente, os processos de avaliação representados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (2004), ao qual se subordina o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, têm repercutido em reflexões e mobilização – ainda que embrionárias – no sentido do aperfeiçoamento da identidade do ensino universitário em relação aos seus propósitos, perfil organizacional/metodológico e abrangência social.

Segundo Anastasiou e Alves (2009), tais movimentos externos encontram ressonância em muitas instituições brasileiras que têm empreendido esforços para superar o modelo de racionalidade que impera em organizações curriculares marcadas pela dicotomização entre teoria e prática, disciplinas básicas e profissionalizantes, pela lógica de pré-requisitos, dentre outras evidências da “herança napoleônica” (ANASTASIOU, 1998) que ainda resiste nas universidades brasileiras. Para a autora, o

¹ Emerge entre as décadas de 1980 e 1990, a produção de Boaventura Santos sobre a transição de paradigmas sociais afetando sobremaneira o cenário educacional e, particularmente, o ensino universitário (vide *Um discurso sobre as ciências/* 1991 e *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade/* 1999). Também a essa época, estudos correlatos são produzidos em âmbito nacional, destacando-se as publicações de Maria Isabel Cunha, Denise Leite, Pedro Demo, dentre outros autores que abordaram as implicações educacionais da transição paradigmática no contexto universitário brasileiro.

² Entre os documentos que balizaram as discussões internacionais sobre a educação na contemporaneidade, figura como marco referencial o *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*, coordenado por Jacques Delors. As teses desse relatório avalizado pela UNESCO, anunciam os *Quatro Pilares da Educação*, acolhidos com entusiasmo pela comunidade educacional, passando a referenciar políticas públicas em diferentes países do mundo. Publicado no Brasil em 1998, sob o título *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, o relatório dá origem à outra importante publicação encomendada pela UNESCO a Edgar Morin: *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000).

esforço de superação desse modelo manifesta-se – ainda que embrionariamente e de maneira individualizada – na forma de iniciativas caracterizadas como “transformações por aproximações sucessivas” (ANASTASIOU; ALVES, 2009, p. 51), que visam um fazer universitário mais articulado com os princípios da propalada ciência pós-moderna.

Nesse panorama, impõem-se questionamentos no interior das Instituições de Ensino Superior – IES para a configuração de novos patamares de excelência universitária. Responder quais saberes são próprios da formação superior, quais mecanismos de inclusão garantirão o acesso e a permanência dos estudantes nas IES, qual o perfil desejável aos egressos desse nível de ensino, quais metodologias deverão ser privilegiadas para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao cidadão da contemporaneidade, qual o papel do professor diante de tais metodologias e quais competências lhe são próprias e, finalmente, que perfil organizacional deverá ser consolidado pelas IES para prover as mudanças pedagógicas necessárias constituem o complexo e impostergável desafio da universidade contemporânea.

Defende-se que a busca de respostas a esses e a tantos outros questionamentos que emergem nessa conjuntura de perplexidades e possibilidades será mais profundamente alicerçada se provier de um movimento endógeno, ainda que acelerado por condicionantes exógenos, a exemplo dos já mencionados processos de avaliação externa.

Zabalza (2004) defende que as mudanças requeridas pelos novos cenários socioeducacionais implicam a assunção do protagonismo institucional diante das necessidades de reposicionamento da universidade, preconizando que esta se converta em uma “organização que aprende” (ZABALZA, 2004, p. 96). Para tanto, torna-se imprescindível, segundo o autor, que sejam discutidas as condições de aprendizagem institucional, privilegiando-se o modelo de aprendizagem colaborativa³. O autor preconiza, ainda, que se deva incorporar também a condição de “desaprender” (ZABALZA, 2004, p. 102-104) – referindo-se às rotinas e ritos, culturas institucionais e eventuais resistências à mudança – como princípio fundamental para alcançar níveis superiores de desenvolvimento institucional.

Nesse sentido, práticas situadas, estudos de caso ou estudos que tenham implicações ou aplicações em cenários educativos específicos, figuram como iniciativas

³ Amplamente difundido nas discussões educacionais da atualidade, sobretudo no que se refere aos modelos pedagógicos e ao uso educacional das tecnologias, a Aprendizagem Colaborativa refere-se a um construto teórico de base vigotskiana, cujo principal pressuposto reside na construção social da aprendizagem, mediada pela linguagem.

potencialmente vitalizadoras das práticas autorreflexivas e autoavaliativas no âmbito de cada instituição, considerando sua cultura, com virtudes e vicissitudes peculiares. Tais iniciativas transcendem tendências prescritivas bastante comuns em projetos educacionais, na medida em que evocam um diagnóstico particularizado, assim como um inventário de possibilidades mais fidedigno.

Em conformidade com essa perspectiva de análise, o presente estudo propõe-se a enfrentar, considerando o objeto linguístico, as questões que perpassam a discussão da identidade universitária.

A modalidade de investigação aqui delimitada constitui-se, portanto, em uma tentativa – modesta em sua abrangência, mas consistente em relação aos seus propósitos metodológicos – de aproximar as questões que mobilizam reflexão em um curso de graduação em particular das grandes discussões sobre o ensino universitário, mapeando uma realidade específica, sob a forma de uma investigação linguística da produção escrita de acadêmicos e confrontando-a com as questões globais que se apresentam na pauta das políticas educacionais contemporâneas.

Visando articular a contextualização até aqui apresentada com as implicações desses cenários nos processos de formação docente, apresenta-se, na próxima seção, a revisão teórica sobre o modelo de reflexividade docente, suas relações com a comunicação escrita e seus mecanismos metacognitivos subjacentes.

2.2 REFLEXIVIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

A emergência do Paradigma Pós-Moderno (SANTOS, 1991, 1999) trouxe implicações substanciais ao ensino, colocando em questão o tratamento do conhecimento nas e pelas diferentes esferas educacionais. Se no campo das pesquisas sobre aprendizagem ganham ênfase estudos sobre concepções de aprendizagem baseadas na atividade cognitiva complexa dos aprendentes (MORIN, 2000a, b, 2005; ASSMANN, 1998, 2004; MORAES, 1997), simultaneamente na área de formação docente ganham vigor estudos sobre a reflexividade do professor. Tanto uma como a outra abordagem elevam o protagonismo dos sujeitos diante do conhecimento.

Neste cenário, ganham notoriedade modelos reflexivos de formação docente, como o descrito por Isabel Alarcão (1996) baseado nos estudos de Donald Schön, apontando para uma “epistemologia da prática” (1992; 2000) que se gesta como contraponto ao tradicional paradigma de profissionalização docente, baseado no

racionalismo técnico, em detrimento da reflexão propositiva, diante de situações práticas, reais e inusitadas.

O modelo reflexivo, portanto, tem como objeto a própria prática educacional, circunstancialmente delimitada pela consideração de seu contexto de produção. Nessa perspectiva, a metodologia de reflexividade pedagógica enseja a adoção de estratégias que privilegiem o diálogo inteligente com a realidade institucional, alicerçando uma cultura pedagógica baseada na preconizada

[...] visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas, permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduzindo à construção ativa do conhecimento na ação segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo. (ALARCÃO, 1996, p.13).

Corroborando esta posição, a perspectiva do professor reflexivo preconizada por Schön (2000[1998]) enfatiza a capacidade, a ser desenvolvida colaborativamente nos espaços profissionais, de reflexão sobre a prática, de forma a agir coerentemente diante de situações inusitadas que o panorama educacional impõe. Segundo o autor

Há uma necessidade de criar ou revitalizar uma fenomenologia da prática que inclua, como componente central, uma reflexão-na-ação dos profissionais em seus ambientes organizacionais. [...] A fenomenologia da prática – a reflexão sobre a reflexão-na-ação da prática – deveria entrar no ensino prático por meio do estudo da vida organizacional dos profissionais. (Schön, 2000[1998], p.234-235)

Tal perspectiva coaduna-se com novos estudos sobre letramento, no que se refere à análise dos contextos em que as práticas sociodiscursivas são construídas, levando-se em consideração as condições de pertencimento dos sujeitos em relação a estes contextos. Assim, as relações entre os sujeitos e seus contextos de letramento são mediadas pela produção e compreensão de textos, com implicação direta do mecanismo da reflexividade.

A dimensão de reflexividade privilegiada nos diferentes enfoques teóricos deste estudo, seja enquanto mecanismo cognitivo ou ainda como artefato metodológico da formação docente, tem em comum o atributo político que lhe é inerente, conforme preconizam Pimenta e Ghedin (2008[2002], p. 141):

Alimentar as possibilidades infinitas das habilidades cognoscitivas dos sujeitos deve ser uma tarefa essencial de todo o processo educativo, pois é

apenas diante da necessidade de um vir-a-ser que é possível a construção de um ser cidadão politicamente comprometido com as transformações radicais da sociedade.

Os estudos sobre a reflexividade ganham relevância nesta pesquisa, a considerarem-se dois principais aspectos. O primeiro diz respeito à própria metodologia de formação docente adotada pela IES analisada, cuja identidade histórica e cultural aponta para o compromisso com a “visão científica complexa da totalidade cósmica, capacidade e disposição para o autoaperfeiçoamento permanente” (UCPEL, 2009, p.3-4). Outro aspecto diz respeito à compreensão de que a reflexividade, como atributo pedagógico, traz também importantes implicações linguísticas, uma vez que, ao que se fala ou escreve, subjazem mecanismos cognitivos e socioculturais para além da revelação dos aspectos formais dos enunciados.

A compreensão da reflexão sob estes dois enfoques encontra acolhida na proposição de Alarcão (2011[1998], p. 22) ao apontar um paralelismo entre o que chama de “competência linguístico-comunicativa” e “competência pedagógico-comunicativa”. Considerando que tanto no manejo da linguagem, quanto no tratamento das questões relativas ao seu fazer pedagógico o professor faz escolhas diretamente afetadas pela reflexividade, a autora analisa e justifica a analogia:

Tornada real por um sujeito que observa, pensa, fala e age, a competência comunicativa permite a ele agir pela fala (e não só pela fala), em sintonia com o pensamento, e, na imprevisibilidade de cada nova situação, numa realização das potencialidades semânticas que sua língua lhe oferece como elemento de interação, negociar o sentido das mensagens enunciadas e implícitas. Permite-lhe manifestar sua criatividade e sua originalidade no relacionamento com a realidade circundante, em que se situam também os seus semelhantes, os outros homens. Por que não dizer o mesmo da competência profissional do professor? (ALARCÃO, 2011[1998], p. 22-23)

Ao optar-se por trazer para o campo de pesquisa linguística a dimensão da reflexividade, assume-se a compreensão tanto da linguagem como dos processos de formação docente como fenômenos mediados pelo pensamento reflexivo, em uma perspectiva autoanalítica e reconstrutiva. Tal concepção encontra suporte nas teorias psicolinguísticas considerando-se alguns indicadores discutidos na literatura da área, a saber:

- a) A similaridade postulada pela Psicologia Cognitiva entre processos linguísticos e processos cognitivos (ZIMMER, 2005), concebendo a linguagem como campo de interações sociais e cognitivas e acolhendo a

“visão emergentista” (ZIMMER, 2005, p. 105) da linguagem como fruto do entrelaçamento de informações advindas de diferentes sistemas, as quais são processadas criativamente, fazendo emergir um conhecimento novo. Tomando-se como referência esta perspectiva, a reflexividade, enquanto atributo cognitivo é também atributo linguístico, ou metalinguístico, de extrema relevância nos diferentes processos de aprendizagem, incluindo os processos de desenvolvimento profissional, a exemplo das experiências de formação docente.

- b) A ênfase na metacognição, enquanto tomada de consciência e controle dos próprios processos cognitivos, através do automonitoramento das estratégias cognitivas (MOTTA, ZIMMER, 2007); SALATACI, AKYEL, 2002) e à metalinguagem, enquanto automonitoramento do “produto” da linguagem (MOTTA, 2007). Esta ênfase coloca em foco relevância do papel da reflexividade, tanto nos processos de formação docente – a considerarem-se as estratégias metacognitivas envolvidas na problematização das práticas docentes – quanto nos processos de produção textual nos quais estão implicadas estratégias metalingüísticas, em maior ou menor grau, dependente do nível de proficiência do escritor.

Sob este prisma, o texto escrito – material de análise deste estudo – comporta, em sua materialidade, indícios linguísticos que lhe conferem atributos de textualidade, os quais identificados e analisados poderão configurar o desenho das manifestações linguísticas do curso investigado, projetando intervenções educacionais desejáveis ao seu aperfeiçoamento, considerando-se os variados contextos e práticas sociais em que se inserem professores e futuros egressos do curso de Pedagogia.

Com o propósito de analisar as produções escritas realizadas por professores em formação, do ponto de vista das práticas sociais que estas representam, bem como o contexto em que os eventos de letramento acontecem, no caso deste estudo, o ambiente acadêmico, discute-se na seção a seguir a emergência do conceito de letramento na literatura pedagógica e linguística e suas implicações na análise das manifestações linguísticas dos sujeitos investigados, em um contexto socioculturalmente situado.

2.3 O LETRAMENTO NO CONTEXTO ACADÊMICO

Autores contemporâneos – Street (2003), Kleiman (2008[1995]), Soares (2010[1998]; 2010[2003]; 2004), dentre outros – apontam para a complexidade inerente ao entendimento do fenômeno do letramento e sua decorrente conceituação. Os estudos sobre letramento revestem-se desta complexidade, seja pela diversidade semântica que o termo encerra, seja pelas variadas perspectivas teóricas a ele relacionadas, ou ainda, pela multiplicidade de impactos socioculturais que subjazem.

Do ponto de vista de sua significação, o termo letramento assume diferentes configurações conforme os contextos em que aparece, tal como defendem Soares (2010[2008]; 2004) e Kleiman (2008[1995]). Assim, o atributo “letrado”, conferido a determinado sujeito, pode remeter a diferentes conceitos subordinados a seus contextos de produção. A exemplo disso, destaca-se a notória distinção entre o emprego do termo “letrado” para designar pessoa de elevado conhecimento linguístico e cultural – típico do senso comum – e sua conotação acadêmica, marcadamente relacionada aos usos sociais da escrita.

Outras distinções semânticas sobre letramento são apontadas por Soares (2004) discorrendo sobre suas variações, inclusive no interior da própria discursividade acadêmica. É o caso, analisado comparativamente pela autora, da emergência do termo em países desenvolvidos e no contexto acadêmico brasileiro. Conforme Soares (2004), no primeiro contexto, em que o domínio lecto-escritural é quase universalizado, o conceito de letramento remete exclusivamente às práticas sociais de leitura e escrita. Já no cenário educacional brasileiro, em que ainda se problematizam defasagens no domínio das tecnologias da escrita, o conceito de letramento abarca tanto o uso social da leitura e escrita (dimensão social), quanto a aprendizagem lecto-escritural (alfabetização).

Também ratificando a complexidade do conceito de letramento, Kleiman (2008 [1995], p. 17-18) chama a atenção para os diferentes enfoques teóricos que o termo pode assumir, de acordo com o campo de análise privilegiado em cada pesquisa, como ilustra o trecho a seguir:

Assim, se um trabalho examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos [...], então segue-se que para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e

usar uma capacidade meta-linguística em relação à própria linguagem. Se, no entanto, um pesquisador investiga como um adulto e uma criança de um grupo social, *versus* outro grupo social, falam sobre o livro, a fim de caracterizar essas práticas, e muitas vezes correlacioná-las com o sucesso da criança na escola, então, segue-se que para esse investigador o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever.

A par de suas variações conceituais, sejam de ordem cultural, histórica, metodológica ou quaisquer outras não aqui especificadas, estudos atuais – Street (2003), Soares (2010[1998]; 2004), Kleiman (2008[1995]) – convergem para a superação do sentido restrito de letramento, incorporando-se ao conceito, além do domínio da tecnologia da leitura e da escrita, em suas dimensões procedimentais, também a desenvoltura dos usuários da língua em práticas sociais, em contextos específicos e para objetivos também delimitados.

Nessa perspectiva, o campo de análise do letramento abandona o caráter universal, típico da linguística clássica, e passa a valorizar os condicionantes sociais dos eventos comunicativos, bem como os aspectos pragmáticos da linguagem. Trata-se, como propõe Rojo (2009) de letramentos múltiplos, multissemióticos, caracterizados pela superação de uma concepção unívoca – *o letramento* –, no sentido da afirmação de sua dimensão plural e social – *os letramentos*.

Essa abordagem marcadamente sociocultural e denominada por Street (2003) de *modelo ideológico de letramento*, cuja ênfase repousa nas *práticas de letramento* (KLEIMAN, 2008[1995]; FISCHER, 2008; SIGNORINI, 2006), tem tido acolhida nas pesquisas recentes sobre o tema, na medida em que parece responder mais amplamente aos desafios da educação contemporânea.

No entanto, a elevação dos aspectos sociais do letramento, inegavelmente oportuna diante dos movimentos científicos pós-modernos e das demandas políticas da atual conjuntura, pode acarretar no “apagamento” da relevância dos processos cognitivos da leitura e da escrita, assim como da materialidade linguística, enquanto também fatores constitutivos do apoderamento crítico-reflexivo dos sujeitos em suas trajetórias de protagonismo social, dimensão esta que o presente estudo propõe-se a agregar às discussões.

Atrelada a esse contexto teórico-conceitual, a discussão do letramento acadêmico reveste-se de semelhantes pressupostos atribuídos à análise da emergência do fenômeno do letramento. Assim, a consideração do letramento nas esferas

acadêmicas também remete à reflexão sobre a pluralidade de contextos de produção, finalidades de uso da leitura e escrita e suas implicações sociais. Nessa perspectiva, destaca-se a diversidade dos letramentos acadêmicos, salientando-se suas variações, em conformidade com os domínios em que são construídos, conforme explicita Fischer (2007, p. 31):

Usos correntes de expressões como letramento acadêmico, letramento científico, letramento do local de trabalho, entre outros, associados a este entendimento, explicam a afiliação a aspectos particulares da vida cultural. Esses usos são indicativos de que, consoante os interesses pessoais ou profissionais, cada sujeito pode buscar aprofundamento das características de cada um dos letramentos, nos quais estão envolvidos aspectos que ultrapassam o uso da linguagem. A finalidade, nesse caso, é assumir a identidade social coerente com o domínio de letramento em questão.

Corroborando esta concepção social de letramento, a considerarem-se os diferentes domínios de vida em que este se constrói, o letramento acadêmico, assim como os demais letramentos, comporta outro conceito evocado pela autora – as linguagens sociais (cf. GEE, 1999, 2000a, b, 2001, 2004, 2006), assim traduzidas:

Estas guardam particularidades, como estilo, registro, padrões de vocabulário, sintaxe e conectores discursivos, pois se conectam a tipos específicos de atividades sociais e a identidades socialmente situadas. (FISCHER, 2007, p. 31)

A partir deste enfoque, mais do que apontar padrões universais de domínio da língua e eventuais deficits linguísticos na esfera acadêmica, o tratamento desse tema nessa esfera destaca os estilos comunicativos próprios a estas comunidades, considerando suas finalidades de uso.

Nessa linha de análise, a discussão do letramento acadêmico requer, segundo Street (2010, p.6)

[...] uma compreensão aprofundada da produção textual do aluno e sua relação com a aprendizagem no meio acadêmico, oferecendo assim uma alternativa aos modelos de *déficit* de aprendizagem de escrita com base em modelos autônomos de letramento.

Ao optar-se por essa forma de abordagem dos letramentos acadêmicos, assumem-se as implicações sociais, epistemológicas e metodológicas que se atrelam necessariamente à análise das manifestações linguísticas em eventos de letramento,

descartando-se, pois, enfoques reducionistas e dicotômicos típicos do paradigma científico da modernidade, no sentido de privilegiar a consideração da língua viva, complexa, multifacetada e multimodal, conforme perspectiva delimitada na seção seguinte.

2.4 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

A presente seção apresenta a perspectiva da Linguística Textual ancorada na hipótese sociointerativa de base cognitiva, defendida por Marcuschi (2008), cujo enfoque coaduna-se com a concepção complexa da linguagem, conforme defendido nas seções anteriores. Para dar conta do panorama teórico da análise textual nessa abordagem, divide-se a discussão em três subseções. A primeira delas (subseção 2.4.1) apresenta a linguagem como um conceito multifacetado, ratificando a perspectiva transdisciplinar preconizada teoricamente ao longo deste estudo, e assegurada pelo tratamento metodológico, tanto no que se refere aos procedimentos adotados previamente e durante a coleta, como também no que tange ao tratamento interpretativo dos dados. Na segunda (subseção 2.4.2) são explorados os princípios básicos da análise textual defendidos por Marcuschi (2008), Koch (2003[1997]; 2009[2002]), Koch e Elias (2011[2006]), dentre outros expoentes da Linguística Textual. Já na subseção 2.4.3, são enfocados os mecanismos de textualidade das produções escritas, especialmente os índices de coesão e coerência que servirão de aporte para as análises textuais procedidas no capítulo 4.

2.4.1 Linguagem: um conceito multifacetado

Todo empreendimento investigativo no campo da linguística há de enfrentar a questão primordial e complexa do enquadramento conceitual da linguagem. Conforme já anunciado, a perspectiva teórica adotada na construção deste conceito confere à pesquisa *identidade epistemológica*, a considerarem-se os grandes paradigmas aos quais se subordina o estudo da linguagem, assim como *distintividade metodológica*, revelada nos procedimentos de análise adotados ao longo do estudo. Exemplarmente e a fim de tornar visíveis os referidos atributos, a pesquisa aqui delimitada busca explicitar, preliminarmente, a concepção de linguagem sobre a qual se estrutura.

Desde já, anuncia-se que o presente estudo empreende esforços no sentido de recompor a complexidade inerente ao fenômeno linguístico, propriedade esta circunstancialmente relegada ao longo da história da linguística em nome da supervalorização de alguns de seus elementos constitutivos em detrimento de tantos outros, por conta dos recortes teóricos aplicados em seu estudo.

Nessa perspectiva, adere-se à prudência proposta por Marcuschi (2008, p.21) na defesa da hipótese sociointerativa:

Assim como não se pode submergir num *determinismo internalista*, a tentação da visão estrutural e forma, também não se deve submergir no *determinismo externalista* do sociointeracionismo.

A compreensão da linguagem como fenômeno multimodal representa a aposta em um “paradigma elástico” (MARCUSCHI, 2008, p.23) e supõe um distanciamento de eventuais reducionismos que parecem já não dar conta das múltiplas facetas da língua em uso. Concebido dessa forma, o fenômeno linguístico supera tanto o enquadre meramente formalista do projeto saussuriano, quanto o determinismo biológico típico do paradigma mentalista e apriorista proposto por Noam Chomsky, em meados da década de 1960. Em outras palavras, apesar do tratamento metodológico parcial e disjuntivo historicamente dispensado à linguagem, esta se impõe como fenômeno complexo que requer traduções mais ampliadas e transdisciplinares em relação a sua manifestação.

Não se trata, no entanto, de negar as implicações dos enquadres teóricos aqui mencionados. Ao contrário, ao considerarem-se simultaneamente os aspectos cognitivos, sociodiscursivos e formais da língua, evocam-se as diversas contribuições dos estudos linguísticos em busca de um conceito menos virtual e mais próximo de uma dimensão de linguagem real, concreta, circunstancialmente situada e, portanto, mais abrangente.

Ainda que dispensando o caráter determinista e disjuntivo no tratamento da linguagem, não se distingue as matrizes epistemo-metodológicas a que se vincula este estudo, conforme os argumentos já levantados. Ao perseguirem-se, portanto, as raízes teóricas da noção de linguagem aqui privilegiada, baseada na hipótese *sociointeracional de base cognitiva* (MARCUSCHI, 2008), percebe-se a notória influência da perspectiva interacionista de aprendizagem.

Embora se enfatize a recomendável cautela na definição de interacionismo cuja identidade teórica abarca, segundo Morato (2004, p. 315), “um mosaico de inteligibilidades e métodos”, alguns postulados podem ser destacados. O primeiro, e talvez essencial, preconiza que “toda ação humana procede de interação” (MORATO, 2004, p. 312). Outro importante postulado com implicações marcantes no campo psicolinguístico dá conta de que

os processos cognitivos dependentes (assim como a linguagem) da significação, não são tomados como comportamentos previsíveis ou aprioristicamente concebidos, como se estivessem à margem das rotinas significativas da vida em sociedade. (MORATO, 2004, p.323)

Note-se que esta assertiva encontra acolhida na noção de texto adotada neste estudo – remetendo à “unidade de sentido ou unidade de interação” (MARCUSCHI, 2008, p.21) – , assim como na perspectiva da linguística de texto, objeto de análise da próxima subseção.

2.4.2 A análise de texto à luz da linguística textual

Mesmo se considerando a já propalada complexidade da ação comunicativa e, em decorrência, a imensa gama de áreas de estudo que a linguística comporta, particularmente a linguística textual ou “linguística do/de texto” (KOCH, 2003, 2007, 2008; MARCUSCHI, 1983, 2008) detém-se, para fins metodológicos, no estudo do texto.

Este objeto de análise, no entanto, não se restringe às suas propriedades formais, tal como concebido pela perspectiva da gramática do texto. Ao rejeitar a ideia de que o texto é uma unidade formal constituída exclusivamente de propriedades componenciais e intrínsecas, a linguística do texto aponta para uma compreensão mais alargada de texto, comportando tanto a materialidade textual, expressa no nível morfossintático, quanto as dimensões cognitivas e sociais subjacentes. Trata-se, como propõe Beaugrande (cf. KOCH 2008, p. 72), da noção de texto como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Aliando-se à posição defendida por Marcuschi (2008), o enquadre teórico adotado nesta pesquisa pretende tornar mais permeáveis as fronteiras entre texto e discurso, fronteiras estas rigidamente defendidas pela Linguística Textual até os anos

1980, quando se tratava o texto em função de suas propriedades estritamente cotextuais. Segundo o autor, após este período a Linguística Textual começa a considerar o texto como um evento comunicativo “deslocando o foco para a questão pragmática, com a análise da intencionalidade e, particularmente, da situacionalidade. *Vai-se do cotexto ao contexto*. (MARCUSCHI, 2008, p. 83).

Nessa perspectiva, insere-se na discussão da Linguística Textual a noção de complementaridade entre texto e discurso, numa perspectiva de um *continuum* da atividade enunciativa, numa relação de condicionamento mútuo, comportando também as suas relações com os gêneros, tal com tem defendido autores contemporâneos como Marcuschi (2008), Koch (2009[2002]) e Adam (2011[2008]).

Considerando-se que a separação do textual e do discursivo é essencialmente metodológica, como defende Adam (2011[2008]), acolhe-se também a posição do autor em relação aos domínios da Linguística Textual, de cujo objeto – o texto – ocupa-se metodologicamente este estudo:

Postulando, ao mesmo tempo, uma separação e uma complementaridade das tarefas e dos objetos da linguística textual e da análise de discurso, definimos a linguística textual como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas. (ADAM, 2011[2008], p. 43)

Para explicitar de forma mais clara a posição teórica adotada neste estudo no que tange às suas especificidades conceituais, evitando tanto as dicotomizações, que artificializam o fenômeno da linguagem ao teorizá-lo, quanto os impasses a que se chega diante de uma “neutralização terminológica” (ADAM, 1999 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 84) entre dimensões complementares como texto e discurso, recobra-se a visão de Leffa anunciada na abertura deste capítulo:

A língua, como qualquer conhecimento ou habilidade, é algo que precisamos misturar quando a usamos, e separar quando a investigamos. Usuário e pesquisador, em relação ao mesmo objeto, colocam-se, portanto, em lados opostos. O desafio do pesquisador, ao separar os elementos, como necessidade metodológica, é não perder a perspectiva do usuário, que vê o objeto no seu conjunto. Para passar de um lado a outro, unindo e separando, o investigador precisa de uma fundamentação teórica robusta e coerente, que seja capaz de fazer essa análise e síntese sem perder elementos e sem deslocá-los no processo de transição. (LEFFA, 2006, p. 3-4)

A partir deste enfoque, o texto ganha o *status* de unidade significativa, a qual, de acordo com Koch (2008), pode ser tomada em duas acepções: o texto em sentido *lato*,

como manifestação da capacidade textual do ser humano, ou seja, qualquer tipo de comunicação realizada através de um sistema de signos; o texto em sentido *estrito*, correspondendo a qualquer passagem, falada ou escrita que forma um todo significativo, independente de sua extensão ou ainda, como traduz a autora:

Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela *tessitura* do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência. (p. 26)

Do trecho acima destacado, merecem especial análise alguns aspectos, a saber:

- a) Ao conceber texto como um contínuo comunicativo contextual, propõe-se um conceito que abarque tanto os textos orais quanto os escritos. No entanto, a pesquisa ora delimitada ocupa-se da análise específica de textos escritos, tomando-os como modalidades exemplares do funcionamento da língua em um determinado contexto, neste caso o acadêmico.
- b) Ao referir-se à dimensão contextual do texto, Koch (2008) rejeita concepções que se limitam aos seus aspectos estáveis e formais, os quais se referem exclusivamente às suas propriedades gerais. Ao contrário, coaduna-se com um dos principais pressupostos da linguística textual explicitados por Marcuschi (2008, p.75):

A linguística textual é uma perspectiva de trabalho que observa o funcionamento da língua em uso e não *in vitro*. Trata-se de uma perspectiva orientada por dados autênticos e não pela introspecção, mas, apesar disso, sua preocupação não é descritivista.

- c) Contrariamente à sinonimização atribuída aos termos “padrões” e “critérios” no trecho destacado, a posição de Marcuschi (2008) é a de privilegiar a noção de “critérios de textualidade” para evitar que estes aspectos funcionem como “leis” linguísticas. Tal posição é reafirmada no presente estudo, seja por suas opções conceituais, seja por sua condução metodológica.

- d) os critérios de textualidade apontados pela autora – coesão e coerência – serão também os indícios linguísticos privilegiados neste trabalho, não como regras de boa formação textual, mas como índices reveladores dos processos cognitivos subjacentes à produção do texto, como marcadores das relações cotextuais (internas) e contextuais (socioculturais e situacionais) ou, ainda, como critérios promotores da “condição de processabilidade cognitiva e discursiva” (MARCUSCHI, 2008, p.91).

Tomando-se por base a textualidade, cuja virtude principal consiste em promover o acesso a algum sentido por meio do artefato textual, podem-se formular pistas para o entendimento da competência textual, bem como do papel exercido pelos critérios de textualidade para o seu alcance.

Há que se advertir, de imediato, que o sentido de competência aqui adotado diverge do proposto pelo gerativismo chomskiano, já que rejeita a perspectiva apriorista e típica deste modelo. Não se trata, portanto, de um privilegiado padrão mental preexistente, tampouco de uma aplicação reprodutiva de regras de “boa formação” textual resultando numa sequência de frases “bem formadas”. Trata-se, isso sim, de uma efetividade comunicativa que contempla tanto as relações intratextuais, como suas relações com a externalidade. Nessa perspectiva sociointerativa, fazem parte da competência textual, além dos conhecimentos linguísticos:

- conhecimentos pessoais e enciclopédicos;
 - capacidade de memorização;
 - domínio intuitivo de um aparato inferencial;
 - partilhamento de conhecimentos circunstanciais;
 - partilhamento de normas sociais;
 - domínio de tecnologias de vários tipos, e assim por diante.
- (MARCUSCHI, 2008, p. 101)

O conceito de competência textual aqui delimitado comporta as variadas facetas do fenômeno linguístico, possibilitando, através da consideração de indicadores empíricos, o acesso aos sentidos produzidos pelo texto em interação com o interlocutor.

Trata-se, portanto, de um enquadre que, em consonância com os movimentos da ciência Pós-Moderna, convoca a lógica da complexidade para a análise dos fatos linguísticos, recobrando a desejável interdisciplinaridade para o campo de estudos da linguagem.

Para dar conta da análise textual, em conformidade com os referenciais até aqui explorados, propõe-se na próxima subseção 2.4.3 uma breve apresentação dos critérios de textualidade privilegiados para a análise do *corpus* deste estudo, relacionando-os, para fins metodológicos, a três grandes categorias de relações textuais de coesão – a reiteração, a associação e a conexão – conforme a distinção proposta por Antunes (2005).

2.4.3 Os critérios de textualidade: reflexões sobre as relações coesivas de textos e suas implicações para a construção da coerência

Retomando-se o sentido *estricto* de texto proposto para Marcuschi (2008) e Koch (2009[2002]), aqui traduzido como qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão ou ainda como um contínuo comunicativo composto de um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios de textualidade, a *coesão* e a *coerência* – impõe-se uma discussão mais detalhada sobre os sentidos atribuídos à textualidade, à coesão e à coerência, conceitos recorrentes na literatura especializada e particularmente significativos para o tratamento dos dados neste estudo.

Segundo Marcuschi (2008, p. 89) “O que faz um texto ser texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento” (MARCUSCHI, 2008, p. 89), reforçando ainda que “Um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal” (BEAUGRANDE, 1997 *apud* MARCUSCHI, 2008, p.89).

De acordo com esses pressupostos, a noção de textualidade comporta, então, as seguintes afirmações:

- a) Um texto não é um artefato de existência autônoma, mas um evento que depende de que alguém o processe em um dado contexto.
- b) Um texto não se define em si mesmo, em propriedades tácitas, mas por constituir-se em um evento sociointerativo e por contemplar condições que conduzem à produção de sentidos.
- c) A sequência de elementos linguísticos somente se configurará como texto se produzir acesso interpretativo a um indivíduo que disponha de experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão.

Com base nessas premissas, conclui-se que:

[...] se uma configuração linguística (o texto) não funciona como texto (realizando um gênero e um discurso) dentro de uma comunidade ou para determinadas pessoas, isso não é uma questão individual ou um problema de relativismo e sim de falhas no acesso à produção de sentido”. (MARCUSCHI, 2008, p.90)

Nessa perspectiva, a textualidade pode ser compreendida como um fenômeno que se alicerça em três grandes pilares, de forma interdependente: o autor, o texto, e o leitor. Portanto, a análise focada estritamente no texto (como propunham originalmente as gramáticas de texto), compreendendo-o como artefato autônomo, é reducionista e parcial.

Considerar a textualidade implica, então, analisar as condições contextuais que possibilitam o acesso aos sentidos de um texto, o que se relaciona sobremaneira à discussão dos letramentos e seus contextos, conforme já abordada em seção específica.

Nessa linha de análise, algumas considerações ainda merecem ser feitas em relação à textualidade, conforme os enfoques adotados neste estudo, bem como sobre os conceitos de coesão e coerência frequentemente difusos e transfigurados pelo que Castoriadis definiu como “lama semântica” (*apud* MACHADO, 2000:29), na qual submergem os significados, a essência dos conceitos, e emergem, para fins de consumo, apenas os jargões.

A textualidade, como se conclui, não é um atributo tácito de textos preexistentes, compreendidos como realidades virtuais construídas a partir de uma sequência de frases bem formadas, em conformidade com uma gramática inata ou instrucionalmente orientada para fins de produção. Contrariando, portanto, essa falácia da gramaticalidade pré-concebida, amplamente difundida nos meios educacionais, defende-se que a textualidade envolve aspectos cotextuais (conhecimentos linguísticos) e contextuais (conhecimentos de mundo).

Assim concebida, a textualidade é um atributo a ser construído interativamente nas relações entre locutor/contexto/interlocutor, levando-se também em consideração os conhecimentos linguísticos de que dispõe o locutor.

Tomando-se como referência os textos escritos, objetos de análise deste estudo, propõe-se uma análise mais detalhada dos critérios de coesão e coerência, tais como se revelam na superfície textual.

Segundo Marcuschi (2008), os critérios de coesão e coerência referem-se, para fins didáticos, à dimensão cotextual, embora tenham também interferência dos aspectos contextuais. Não significa, no entanto, que os critérios de textualidade sejam indispensáveis para a existência de texto, conforme postula Marcuschi (2008), rejeitando a proposição de Halliday e Hasan (1976) que julga ser a coesão superficial suficiente ou necessária para a textualidade.

Ratificando essa concepção multidimensional do texto escrito, o autor salienta que o aspecto linguístico não encerra todo o potencial de textualização: “o grande problema da LT é providenciar a ponte entre o sistema virtual e o sistema real da língua”. (MARCUSCHI, 2008, p. 99).

Na intenção de reforçar essa posição, apresentam-se, a seguir, as contribuições das teorias do processamento estratégico de textos que oferecem mais uma via de interpretação do fenômeno linguístico, em uma perspectiva funcional e complexa.

2.5 TEXTO, DISCURSO E COGNIÇÃO NA ABORDAGEM DO PROCESSAMENTO ESTRATÉGICO

A partir da hipótese sociointerativa de base cognitiva sustentada por Marcuschi (2008), Koch (2003[1997]; 2009[2002]), Koch e Elias (2011[2006]), evocam-se, para a compreensão dos fenômenos linguísticos, contribuições de diferentes áreas científicas – marcadamente as ciências da cognição e a perspectiva textual-discursiva –, cujos estudos convergem para o entendimento dos processos comunicativos como manifestações complexas, dinâmicas e multimodais.

Nessa perspectiva, a análise textual situa-se como um empreendimento científico igualmente complexo e multifacetado, incorporando simultaneamente a consideração das nuances cognitivas e discursivas subjacentes ao texto, enquanto objeto de análise. Ao postular que “se, por um lado, o texto não é um artefato autônomo, por outro, não é um ser num limbo sociocognitivo”, Marcuschi (2008, p.99) rejeita quaisquer abordagens reducionistas no tratamento das questões envolvidas na produção e compreensão de textos, preconizando que:

Enquanto artefato estritamente linguístico, o texto não passa de uma possibilidade cujas condições de realidade são o contributo de sua inserção na sociedade e no mundo. Isto equivale a substituir a metáfora do conduto, isto é a ideia de que o texto conduz os conteúdos, pela metáfora da lâmpada, isto

é, a noção de que o texto contém as condições do processamento de conteúdos em contextos socialmente relevantes. [...] Produzir e entender textos não é uma simples atividade de codificação e decodificação, mas um complexo processo de produção de sentido mediante atividades inferenciais.

Nessa mesma linha de análise, Koch (2009[2002]) retoma os estudos de Mondada e Dubois (1995) sobre a relação entre as palavras e as coisas, com suas decorrentes categorizações, postulando que toda escolha linguística, utilizada pelos atores sociais para fins comunicativos, pressupõe um processo de categorização que se altera tanto sincrônica quanto diacronicamente, envolvendo decisões perpassadas por aspectos tanto cognitivos, quanto sociais e ideológicos. Segundo a autora, tal enfoque propõe o estudo da categorização como

um problema de decisão que se coloca aos atores sociais, de forma que a questão não seria avaliar a adequação de um rótulo “correto” para um objeto do mundo, mas descrever os procedimentos linguísticos e cognitivos por meio dos quais os atores sociais se referem uns aos outros, por exemplo, categorizando alguém como “um velho”, “um banqueiro”, “um judeu” etc. [...] é necessário considerar a referência aos objetos do mundo físico e natural no seio de uma concepção geral dos processos de categorização discursiva e cognitiva tal como são considerados nas práticas situadas dos sujeitos. (KOCH, 2009[2002], p. 42)

Ainda defendendo a perspectiva da transdisciplinaridade na análise dos fenômenos linguísticos, importantes estudos sobre compreensão textual e seus mecanismos de processamento vêm sendo empreendidos, na tentativa de aproximar os construtos conceituais e metodológicos das ciências sociais e os próprios das ciências da cognição.

A exemplo disso, propostas integradoras, como o *modelo de processamento estratégico de discurso* (van DIJK, 2010[1983, 1988]), buscam apontar caminhos de análise linguística que possam comportar a complexidade inerente ao objeto de estudo – os eventos comunicativos – posicionando a investigação da linguagem no campo interdisciplinar que lhe é próprio, enquanto movimento científico das humanidades. Assim a consideração da materialidade textual, poderá oferecer indícios para compreensão dos processos cognitivos subjacentes ao ato de produção e compreensão de textos, aliando fatores sociocontextuais e psicocognitivos, tal como propõe o autor:

Apesar de ainda existir uma lacuna teórica entre, de um lado, uma teoria da língua e do discurso e, de outro, uma teoria social da interação, nosso modelo cognitivo sugere uma possível relação entre as duas teorias. Quando

traduzimos estruturas textuais abstratas em processos cognitivos de natureza estratégica, mais concretos, “on-line”, e, simultaneamente, pudermos fazê-lo relativamente a estruturas abstratas de interação e situações sociais, estaremos em condições de combiná-las de maneira complexa, em um modelo de interação discursiva. (van DIJK, 2010[1983], p.35)

Tomando-se por base as contribuições teóricas dos estudos linguísticos aqui referenciados, alguns pressupostos podem ser inferidos, configurando-se como aporte metodológico para a presente pesquisa, sendo posteriormente retomados como referências para a análise na seção 4.2, ao longo da discussão dos dados:

- a) O texto é um artefato cultural cuja configuração material comporta e indicia escolhas linguísticas forjadas num arcabouço cognitivo composto de conexões neuronais complexas e dinâmicas, perpassadas por condicionantes sociais. A esse pressuposto designar-se-á, para fins de análise dos dados, como **multidimensionalidade do texto como artefato sociocultural e cognitivo**. Considerando-se tal pressuposto, entende-se que escolhas linguísticas, identificáveis nos textos produzidos por agentes sociais, incluem representações e tratamentos ou formas de processamento das informações. A noção de *representação* é abordada por Koch (2009[2002], p. 37) como o “conjunto de conhecimentos estabilizados na memória, acompanhados das interpretações que lhes são associadas”, enquanto “*as formas de processamento da informação*” são compreendidas como “processos voltados para a compreensão e a ação”. Ambas concepções encontram acolhida no modelo teórico de “*enação*”⁴, o qual implica na consideração de que textos são, como qualquer ação humana, forjados por uma “*cognição criativa*” (ARENDRT, 1999) que se materializa a partir da convergência das dimensões biológica, psicológica e sociocultural das experiências.
- b) Para o processamento textual, tanto no que tange à produção, quanto à compreensão, concorrem três grandes sistemas de conhecimento (HEINEMANN; VIEHWEGER, 1991 *apud* KOCH, 2009 [2002]) – o

⁴ Conceito discutido por autores de diferentes áreas das ciências humanas (VARELLA, THOMPSON e ROSCH [1992; 1993] *apud* KOCH [2009]; ARENDRT [1999]), cuja proposição principal refere-se à indissociabilidade entre sujeito e ambiente, superando a dicotomização interior/exterior, com a introdução do conceito de ação “*encarnada*” ou corporificada.

linguístico, o enciclopédico e o sociointeracional –, os quais são acessados nas diversas situações de uso da língua, mediados por um sistema de controle procedimental, cuja função é adaptar e adequar os diferentes sistemas de conhecimento às necessidades dos interlocutores, por ocasião de cada situação comunicativa. Esse pressuposto é designado como **composição sistêmica do processamento textual**.

- c) O processamento textual dá-se dinamicamente, obedecendo a conexões cognitivas complexas geradas *on-line* (van DIJK, 2010 [1983]), o que aqui denomina-se como **pressuposição *on-line* de processamento textual**, isto é, a compreensão ocorre simultaneamente ao processamento de informações e não subsequentemente. Tal pressuposição permite inferir-se que diferentes memórias são acionadas por ocasião da produção e da compreensão textual, incluindo-se tanto aquelas relacionadas aos conhecimentos linguísticos ligados ao sistema de escrita e sua gramática, quanto as relativas aos conhecimentos contextuais, a exemplo dos estilos e variações linguísticas, próprias de determinadas práticas sociais.
- d) Os textos são produzidos e recebidos por falantes em contextos específicos, constituindo-se, portanto, em processos funcionais dentro de determinados cenários sociais, correspondendo ao chamado pressuposto da “**funcionalidade social do discurso**” (VAN DIJK; KINTSCH, 2010 [1983], p. 17), designação que também se acolhe na análise de dados deste estudo.
- e) Toda situação discursiva envolve intenções voltadas a algum tipo de ação social, o que implica em considerar-se que o produtor de um texto se empenha em um ato social que só será realizado com sucesso, se mobilizar estratégias linguísticas adequadas à situação de uso. Nesse sentido, a **dimensão pragmática de textos escritos** – a exemplo das produções textuais analisadas neste estudo – está atrelada às escolhas gramaticais, ortográficas ou estilísticas que lhe poderão conferir eficácia comunicativa em contextos específicos.

Uma vez apresentados os diversos pressupostos de processamento textual selecionados para o tratamento conceitual-metodológico deste estudo, discorre-se, nas próximas subseções, sobre a caracterização de cada um deles, bem como sobre as possibilidades interpretativas que suscitam para este estudo.

2.5.1 A multidimensionalidade do texto como artefato sociocultural e cognitivo

A concepção de texto como manifestação comunicativa complexa que abarca tanto os componentes cognitivos concorrentes para a sua produção e compreensão, quanto os condicionantes socioculturais e ideológicos a ele atrelados, remete-nos a uma perspectiva de análise híbrida, para a qual convergem, em maior ou menor grau os variados discursos sobre a escrita apresentados por Figueiredo e Bonini (2006) a partir da descrição original de Ivanic (2004), com expressivas implicações sobre as concepções sobre os processos de aprendizagem da escrita:

- a) O **discurso das habilidades**, cuja crença principal reside na ideia de que escrever consiste em meramente aplicar conhecimentos explícitos sobre regras linguísticas ligadas a um determinado padrão de formulação textual. Essa formulação, embora ofereça referenciais importantes para análise da materialidade textual, não atende plenamente aos propósitos desta pesquisa, uma vez que tende a sobrepor o domínio das habilidades linguísticas a outros aspectos da escrita, tomando-a como um fenômeno descontextualizado, desprovido de interfaces socioculturais e ideológicas.
- b) O **discurso da escrita como criatividade**, que tende a valorizar mais o conteúdo e o estilo da produção textual escrita do que a sua forma, com nítida ênfase à criatividade do autor em detrimento do domínio de habilidades linguísticas, bem como do impacto social das produções escritas. Acusada por seus críticos de incorrer numa certa leniência em relação ao preparo dos sujeitos para inserção em variados contextos sociais por meio da escrita, tal perspectiva não parece corresponder aos propósitos de análise deste estudo, já que “retira” do texto seus aspectos formais, úteis aos propósito de fazer do autor um *insider* (GEE, 2001) em determinadas comunidades de letramento.

- c) O **discurso da escrita como processo**, perspectiva que desloca o foco da análise do produto para a observação do processo de produção escrita, considerando estágios como o planejamento, o esboço e a revisão como estratégias de aprendizagem da escrita, intimamente relacionadas aos mecanismos cognitivos empreendidos pelo escritor. A considerar-se o ideário pedagógico subjacente a esta investigação, esse enfoque sobre a escrita parece oferecer indicadores importantes para a análise textual de professores em formação, bem como sobre as modalidades didático-pedagógicas convenientes para o trabalho com textos no ambiente acadêmico.
- d) O **discurso de gênero sobre a escrita**, fortemente difundido no ambiente acadêmico na década de 1980, apropriada e difundida com vigor nos materiais técnicos e literatura pedagógica, parte do princípio de que o texto varia de acordo com seus objetivos e contextos, de forma que seu “valor” refere-se não somente às suas propriedades formais, adequadas ou não ao padrão culto, mas também às suas propriedades pragmáticas, ligadas aos fins sociais a que se vincula. A considerarem-se os estudos de Ivanic (2004) sobre a abordagem de gêneros, destacando a chamada “socialização acadêmica” como o “aprendizado das convenções estabelecidas para os tipos de escrita que são valorizadas na academia” (IVANIC, 2004, p. 11 *apud* FIGUEIREDO; BONINI, 2006, p. 428), percebe-se importante contribuição dessa perspectiva à análise de nossos dados, produzidos em eventos de letramentos acadêmicos.
- e) O **discurso sociopolítico sobre a escrita**, que, a exemplo do discurso anteriormente descrito, contempla o contexto de produção da escrita, porém enfatizando os aspectos políticos e ideológicos desses contextos e suas implicações na produção de textos. Embora não se negue, em nosso estudo, as poderosas forças ideológicas interferentes nas escolhas linguísticas realizadas pelo autor em situações socioculturais específicas, tais condicionantes não são enfocados aprofundadamente neste estudo, que privilegia a análise de outros aspectos já discutidos anteriormente.

2.5.2 A composição sistêmica do processamento textual

Segundo van Dijk e Kintsch 2010 [1983]), em um modelo cognitivo de compreensão e produção de discurso, interagem de forma complexa diferentes sistemas de informação, através de processos designados pelos autores como estratégicos, conforme traduz o trecho seguinte:

As estratégias aplicadas são como hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura e significado corretos de um fragmento de texto e podem ser desconfirmadas em processamentos subsequentes. A análise estratégica depende não somente das características textuais, como também das características do usuário da língua, tais como seus objetivos ou conhecimento de mundo. (VAN DIJK e KINTSCH, 2010 [1983], p. 23)

Tal concepção permite considerar que empreendimentos de construção textual mobilizam conhecimentos diversos controlados por um “sistema de controle” capaz de operar sistemicamente para que

todas as estratégias estejam direcionadas à produção de informações, tais como representações semânticas mas também pragmáticas e outras representações interacionais e contextuais), e que sejam compatíveis com os objetivos gerais da compreensão. (VAN DIJK e KINTSCH, 2010 [1983], p. 25)

Para a análise desse processamento estratégico, Koch (2009 [2002]) vale-se da descrição de três sistemas de conhecimento que concorrem para a produção e compreensão textual:

- a) O **conhecimento linguístico**, incluindo o conhecimento lexical e o gramatical, ligado diretamente à organização linguística na superfície textual, a exemplo dos critérios de coesão e coerência privilegiados neste estudo.
- b) O **conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo**, referente ao conteúdo representacional armazenado na chamada memória de longo prazo (VAN DIJK; KINTSCH, 2010 [1983]) ou memória semântica (LaBERGE; SAMUELS, 1974; SILVEIRA, 2005, GABRIEL, 2006).

- c) O **conhecimento sociointeracional**, abrangendo o conhecimento sobre as ações verbais ou interações sociais mediadas pela linguagem. Contempla os conhecimentos ilocucionais, comunicacionais, metacomunicativos e superestruturais.

O sistema de conhecimento linguístico emerge como uma das principais marcas verificáveis no *corpus* aqui analisado. Considerando-se a relevância desses achados para a compreensão dos fenômenos investigados, esse sistema merecerá uma seção específica para sua discussão. No entanto, há que se antecipar, para fins de encadeamento interpretativo em relação às evidências correspondentes aos demais sistemas, que as recorrentes fragilidades de ordem gramatical ou lexical articulam-se sobremaneira às de ordem enciclopédica e sociointeracional, conforme se pode inferir a partir da análise de trechos selecionados no capítulo 4, no qual são discutidos os resultados deste estudo.

2.5.3 A pressuposição *on-line* do processamento textual

O processo de produção textual, sob o ponto de vista dos estudos sobre processamento estratégico, implica na mobilização de estratégias cognitivas que se direcionam ao processamento das informações em condição de simultaneidade, agilidade e flexibilidade, em atendimento às finalidades de uso do locutor.

Dessa forma, percebe-se razoabilidade na concepção de que informações de diferentes tipos e níveis de complexidade são processadas *on-line*, isto é, envolvendo processos estratégicos simultâneos e articulados que possibilitam o tratamento interpretativo imediato e flexível das informações necessárias à realização de escolhas linguísticas para o alcance de um determinado fim comunicativo.

As decisões subjacentes à produção de textos comportam, portanto, uma rede de *inputs* acessados simultaneamente à construção de representações mentais, de ordem semântica, que visam ao estabelecimento de significados nos discursos produzidos.

Assim, eventuais comprometimentos da fluência textual, no que tange aos efeitos de coerência e produção de sentido podem indiciar problemas tanto na incorporação, quanto na interpretação das informações, que poderão ser de ordem linguística, enciclopédica ou sociointeracionais, como sugerem os trechos analisados subsequentemente nesta pesquisa, ao longo das seções e subseções do capítulo 4.

2.5.4 A funcionalidade social do discurso

A considerar-se o pressuposto da funcionalidade social do discurso (van DIJK; KINTSCH, 2010 [1983]), acolhe-se a ideia de que o processamento de discurso não se constitui em mero evento cognitivo. Ao contrário das perspectivas mentalistas, que concebem os processos cognitivos como uma realidade biológica *a priori*, defende-se a existência de uma chamada cognição social (van DIJK; KINTSCH, 2010 [1983]; KOCH, 2009 [2002]), em que estratégias de compreensão e produção textual são compreendidas como processos sobre os quais intervêm os modelos de situação (van DIJK, 2010 [1988]), formados pelas representações socialmente construídas e armazenadas na memória dos usuários da língua.

Evidências significativas da existência de uma cognição social participando do processo de produção textual e direcionando o conteúdo e a forma dos dizeres, encontram-se também nos extratos dos textos analisados neste estudo.

2.5.5 A dimensão pragmática de textos escritos

O texto escrito é um poderoso objeto social, cuja formulação produz impactos sociais vinculados às intenções de quem o produz. Tal pressuposto pragmático do texto coaduna-se com o pressuposto da funcionalidade social do discurso, no sentido de destacar-se os aspectos contextuais do processamento.

A considerar-se tal dimensão pragmática do processamento discursivo, para o qual convergem diferentes sistemas de conhecimentos (KOCH, 2011 [2006]), pode-se inferir que quaisquer inadequações nas escolhas linguísticas realizadas pelo produtor de um texto, visando a um determinado propósito comunicativo, implicam o comprometimento da função social do referido texto, dificultando, ainda, a inserção do locutor em cenários sociais específicos, tornando-se um *outsider*⁵ nestes contextos.

Ao longo do capítulo 2, empreenderam-se investimentos teóricos, no sentido de compor uma perspectiva da linguagem que abarcasse a propalada complexidade a ela

⁵ A noção de *outsider* é discutida originalmente por Gee (2001), na análise das relações de pertencimento do usuário da língua em determinados grupos sociais. Segundo o autor, contrariamente ao *insider*, o indivíduo que não consegue se inserir em práticas sociais próprias a uma comunidade discursiva, posiciona-se como um *outsider*, ou seja, não consegue desempenhar determinadas funções nestes contextos, por não dominar as modalidades linguísticas e comportamentais inerentes a esses cenários específicos.

inerente. Assim, procurou-se convocar para a compreensão dos fenômenos analisados neste estudo – as manifestações autorreflexivas escritas produzidas por alunos de Pedagogia em eventos de letramento acadêmico – variadas contribuições teóricas que pudessem dar suporte ao tratamento dos objetivos investigativos e às interpretações subsequentes.

Para tanto, foram abordadas, ao longo das diferentes seções e subseções, as discussões teóricas contemporâneas a respeito da educação universitária, suas perplexidades e prospecções; estudos sobre a reflexividade como atributo cognitivo e metodológico nos contextos de formação docente; as pesquisas sobre o letramento e os letramentos da esfera acadêmica; a discussão sobre a competência comunicativa na perspectiva da Linguística Textual; a interface sociocognitiva do modelo de processamento estratégico de textos.

A partir da elaboração deste *design* teórico, dá-se sequência à apresentação do perfil metodológico da pesquisa, no capítulo seguinte, coadunando-se com a perspectiva multifocal privilegiada neste estudo.

3 CONFIGURAÇÃO METODOLÓGICA: A EMERGÊNCIA DE DECISÕES E PERCURSOS CIENTÍFICOS

Este capítulo destina-se à descrição da pesquisa, desde a sua concepção teórico-conceitual, até os mecanismos operacionais selecionados para o alcance de seus objetivos, procurando compor o *design* metodológico do estudo, em seu contexto de aplicação.

Para isso, o capítulo subdivide-se em quatro seções, estruturadas na busca da composição de uma visão geral do estudo, privilegiando o detalhamento das escolhas metodológicas atreladas à caracterização dos sujeitos, dos procedimentos e do ambiente de pesquisa, assegurando a coerência com o perfil teórico já delimitado. Para dar conta deste mapeamento, as quatro seções serão apresentadas conforme a delimitação descrita a seguir.

Na seção 3.1, esboça-se um breve panorama geral da pesquisa, destacando sua tipologia, em consonância com os propósitos e opções conceituais, destacando-se seu caráter aplicado, bem como o tratamento fenomenológico e interdisciplinar dos aspectos analisados, a considerarem-se o compromisso da pesquisadora com a promoção dos processos educacionais no âmbito do curso e da Instituição investigada e a identificação do estudo com as concepções científicas próprias do “Paradigma Emergente” (SANTOS, 1991, 1999). Ainda nessa seção, são apontados os requisitos observados para assegurar-se o atendimento à lisura ética da pesquisa, descrevendo-se os passos e instrumentais adotados para o encaminhamento da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da UCPel.

A seção 3.2, apresenta a descrição dos sujeitos e do ambiente de pesquisa, traçando o perfil dos estudantes participantes, assim como do curso e da Instituição a qual pertencem. Ao longo desta seção, são apresentados dados internos da Universidade acerca de sua região de abrangência, estrutura de funcionamento, áreas de formação, bem como dados documentais referentes aos seus compromissos pedagógicos e comunitários. Além disso, apresenta-se um breve perfil do Curso de Pedagogia da Instituição, destacando-se aspectos concernentes às suas diretrizes legais, bem como dados estatísticos acerca de seus últimos resultados no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), aferidos em oportunidade de avaliação protagonizada pelo grupo de sujeitos envolvidos nessa pesquisa. Finalmente, traça-se breve perfil dos

estudantes participantes da pesquisa, sua situação no curso, sua representatividade numérica, bem como as razões que definiram a escolha desse grupo para a investigação.

Já na seção 3.3, são descritos mais detalhadamente os procedimentos de coleta de dados, incluindo também as observações gerais da pesquisadora acerca das principais intercorrências nos eventos de letramento que corresponderam tanto à coleta oficial da pesquisa, quanto à simulação prévia, realizada com outro grupo de estudantes do mesmo curso, em caráter de experiência piloto.

Por fim, na seção 3.4, o *corpus* de pesquisa é caracterizado, coadunando-se com a perspectiva de análise da Linguística Textual. Para essa descrição são expostas as técnicas de pesquisa e as categorias de análise privilegiadas, bem como sua forma de interpretação, apresentando-se, para fins ilustrativos, o quadro com as relações coesivas a serem levantadas a partir da análise do *corpus*, as quais servirão de base quantitativa para as interpretações subsequentes. Para fins de ratificação das escolhas metodológicas adotadas nos procedimentos de análise, são retomados e aprofundados alguns pressupostos básicos da Linguística Textual, preconizando a adoção da perspectiva sociocognitiva para a observação e interpretação dos artefatos textuais componentes do *corpus*.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O trabalho de pesquisa realizado caracteriza-se como um estudo de campo, de recorte transversal, e pretende-se constituir em referencial para a problematização dos processos de letramento no Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Pelotas / RS. São esperados impactos sobre o aperfeiçoamento do Projeto Pedagógico do curso investigado, além de preverem-se contribuições para o planejamento acadêmico-educacional da Instituição, em especial no que tange à (re) modelagem dos processos de formação de Licenciados no âmbito dessa Universidade.

A partir do objetivo geral de analisar a caracterização linguística das produções escritas de alunos de um curso de formação de professores, participantes de um evento de letramento acadêmico, por meio da observação das estratégias sociocognitivas reveladas nos critérios de textualidade presentes na materialidade textual, foram analisados textos de alunos do curso de Pedagogia da UCPel.

Nessa análise foram associadas abordagens qualitativas e quantitativas, inicialmente identificando-se a ocorrência e os respectivos efeitos comunicativos dos mecanismos de coesão e coerência nessas construções linguísticas.

Os índices de coesão e coerência são abordados nesse estudo como critérios de textualidade, na medida em que favorecem o “acesso à construção de sentido”, conforme propõe Marcuschi (2008, p. 97). Nessa perspectiva, a investigação centra-se no funcionamento comunicativo dos textos, procurando localizar, a partir da materialidade textual, os mecanismos cognitivos subjacentes às marcas linguísticas recorrentes, relacionando-os com seus contextos de produção, por meio de procedimentos interpretativos.

Como esta investigação foi desenvolvida no ambiente de trabalho da pesquisadora, a qual exerce funções técnico-pedagógicas e atua diretamente nos processos de planejamento educacional, prevê-se a utilização dos resultados na implementação de iniciativas gestonárias no âmbito do Curso de Pedagogia e da própria Instituição de Educação Superior (IES). Destaca-se que as perspectivas de impacto desta investigação foram enfatizadas em todas as instâncias acadêmicas em que o estudo foi divulgado, ainda enquanto projeto de pesquisa.

As produções escritas analisadas foram obtidas a partir da aplicação de instrumento autoavaliativo, doravante Instrumento de Coleta de Dados (APÊNDICE B), aplicado aos alunos concluintes do curso de Pedagogia, em evento de letramento de caráter reflexivo, promovido e coordenado pela pesquisadora.

O *design* metodológico-conceitual da pesquisa abarca cinco grandes eixos de discussão: – o contexto universitário frente à emergência de novos paradigmas científico-sociais; a reflexividade como mecanismo de formação docente e estratégia sociocognitiva presente nas situações de interlocução educacional; a perspectiva sociocultural dos letramentos acadêmicos; a hipótese sociointerativa da linguística textual; os aspectos sociocognitivos do processamento textual. Esses eixos convergem para uma posição epistemológica próxima ao que Santos (1991; 1999) designa como “Paradigma Emergente”, que aponta para investigações situadas e focadas na complexidade dos fenômenos, nas quais a imersão do investigador nos contextos investigativos é legítima, porque cientificamente pertinente e socialmente prudente.

Nessa perspectiva, evoca-se o caráter autorreferenciável dos investimentos científicos como atributo investigativo e, portanto, como contraponto ao pensamento disjuntivo da modernidade que consagrou dicotomias clássicas como “sujeito/objeto,

racionalidade/subjetividade” (MORIN, 2000, p. 26), dentre outros. Corroborando essa posição, Santos (1991, p. 85) adverte que “é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”.

Destaque-se, ainda, que o tratamento teórico das questões linguísticas analisadas neste trabalho não se atém a qualquer tipo de julgamento estilístico ou normativo, uma vez que é privilegiado o olhar do fenômeno comunicativo à luz de seus contextos de produção. Elegeram-se, para tanto, os critérios de textualidade ‘coesão’ e ‘coerência’ como indicadores de análise, em detrimento de qualquer avaliação meramente formalista da língua, conforme propõe Marcuschi (2008, p. 61):

Tomo a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. [...] é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente desse contexto em que se situa.

Em conformidade com os requisitos formais desejáveis à preservação ética de qualquer pesquisa envolvendo sujeitos, foram elaborados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), o Instrumento de Coleta de Dados (APÊNDICE B), além de terem sido anexados ao processo encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UCPel, os Termos de Autorização da Coordenação do Curso e da Pró-Reitora Acadêmica da IES, todos considerados adequados por este Comitê, mediante termo de aprovação (Processo nº 2011/65).

Ainda em relação à configuração metodológica do estudo, salienta-se o caráter aplicado perseguido desde sua proposição, a considerar-se:

- 1º) a identidade do Programa de Pós-Graduação a que se vincula o estudo, a saber a formação em “Linguística Aplicada”;
- 2º) a vocação e o compromisso institucional com a promoção de saberes que revertam em elevação humana e social e, sobretudo, o compromisso com a verdade;
- 3º) o compromisso profissional da pesquisadora como funcionária de uma Instituição que necessita de investimentos permanentes para a qualificação de seus processos educacionais;
- 4º) o desejo, além de científico, afetivo, de promover a elevação da Pedagogia – área de formação inicial e de ofício da pesquisadora – historicamente alijada

de condições de possibilidades, e socialmente subjugada diante do “discurso da crise”, quem vem lhe conferindo o *status* de “ciência menor”, lhe imputando o ônus da falibilidade social.

3.2 DELIMITAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Considerando-se a desejável aderência às demandas educacionais do contexto universitário onde esta pesquisadora exerce funções pedagógicas, o estudo desenvolve-se como iniciativa de pesquisa integrada aos processos de aprimoramento das políticas acadêmicas implementadas na Universidade Católica de Pelotas – UCPel, instituição confessional e comunitária, em atuação há 51 anos na região sul do Rio Grande do Sul.

A abrangência comunitária da UCPel integra uma região geográfica, caracterizada por 28 municípios (22 da chamada Zona Sul do Estado e mais seis da Região da Campanha), que, de certo modo, originaram a própria constituição da Universidade, resultante da agregação de cursos e faculdades existentes nessa região, a maioria fruto de iniciativas da Igreja Católica na área da educação, ao longo do tempo.

Cabe destacar que essa abrangência comunitária é formada atualmente por 1.097.866 habitantes (IBGE, 2008), observando-se que essa comunidade corresponde a cerca de 10% da população do Rio Grande do Sul (10.727.866 habitantes).

Para a consecução de sua missão educacional, a UCPel oferta atualmente 32 cursos de graduação organizados academicamente em quatro Centros – Centro de Ciências da Vida e da Saúde, Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais, Centro de Educação e Comunicação (ao qual vincula-se o curso privilegiado pela pesquisa) e Centro Politécnico –, três programas de pós-graduação *stricto sensu* – três cursos de mestrado e dois doutorados, incluindo os cursos de mestrado e doutorado em Letras –, além de variados cursos de especialização e projetos de extensão.

O compromisso desta IES com os processos educacionais no município-sede e regiões adjacentes figura explicitamente em seus documentos orientadores – Projeto Pedagógico Institucional e Plano de Desenvolvimento Institucional –, conforme expressam os seguintes trechos:

O binômio ensino-aprendizagem, com ênfase no segundo termo, caracteriza a função essencial da Instituição. (UCPel a, 2009, p. 5)

Nós queremos ser: Uma Universidade reconhecida como **polo de referência em educação**, tecnologia, desenvolvimento e saúde. (UCPel b, 2009, p.5, grifos meus)

Tais anúncios corroboram a pertinência de investimentos de pesquisa que, a exemplo do presente estudo, problematizem suas ofertas educativas, visando ressignificá-las e aprimorá-las. Além disso, o cenário institucional, marcadamente comprometido com a transcendência humana e com o desenvolvimento social, justifica a metodologia reflexiva adotada nos procedimentos de coleta de dados, bem como o caráter aplicado da pesquisa.

Arelado a esse contexto institucional, o Curso de Pedagogia, uma das ofertas mantidas desde a origem da UCPel e com funcionamento contínuo há mais de 50 anos, reafirma os princípios e compromissos da IES, como demonstram os seguintes trechos de seu Projeto Pedagógico (2010):

o Curso de Pedagogia da UCPel tem como princípio a compreensão da dinâmica social como constituída por sujeitos reais que cotidianamente produzem a si mesmos, procurando conhecer e desvendar suas realidades, seus movimentos e contradições, bem como o espaço que nelas ocupa a educação. (p. 8)

(o pedagogo em formação) atua diretamente no campo da educação, desenvolvendo atitudes investigativas, conhecimento atualizado da conjuntura local, regional e nacional para o enfrentamento do cenário contemporâneo, da realidade educacional e da direção de alternativas novas e originais nos processos educativos. (p. 10)

No entanto, a perspectiva de formação anunciada em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) tem enfrentado variados limites para a sua consolidação operacional, dificuldades essas reiteradas vezes manifestadas, seja pela Coordenação do Curso, pelos docentes ou pelos alunos, em diferentes momentos de reflexão promovidos ao longo dos dois anos de trabalho empreendidos pela pesquisadora na condição de Coordenadora Pedagógica da Instituição.

Os últimos resultados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a respeito dos desempenhos dos estudantes do Curso de Pedagogia da UCPel, obtidos no ENADE ⁶ de 2008, também apontam para a

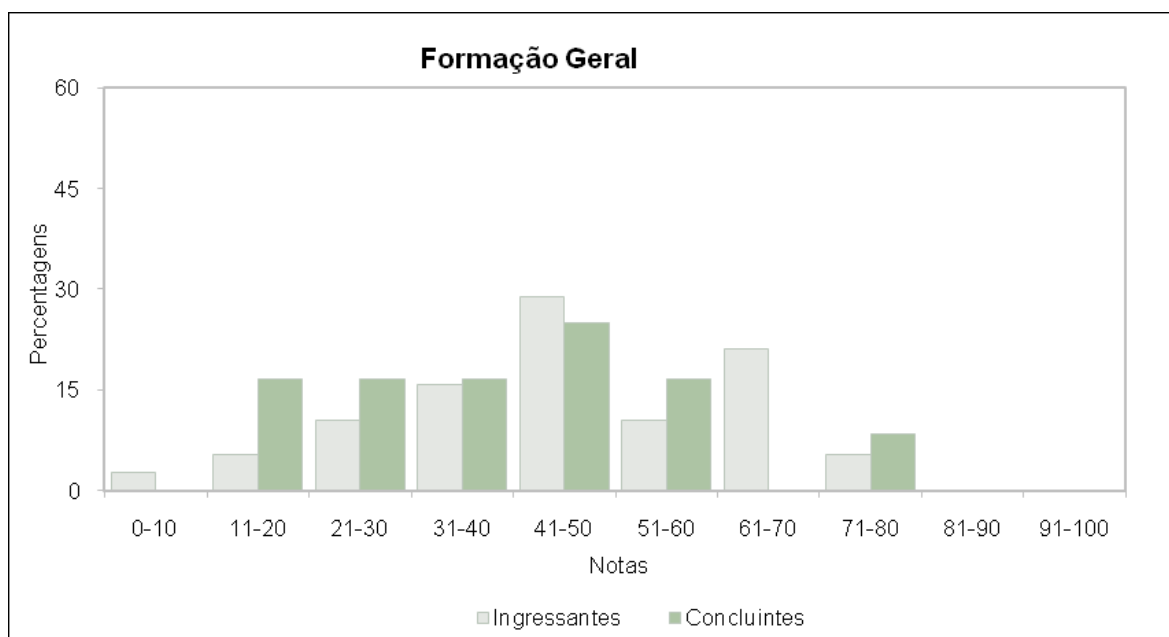
⁶ Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, que constitui-se em avaliação integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e é aplicado para todos os cursos de graduação do país, em ciclos trienais, visando o aferimento de habilidades e competências dos estudantes para o atendimento das “exigências decorrentes da evolução do conhecimento” e de “competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão”. (INEP, 2009, p. 2)

necessidade de reavaliação do referido Projeto Pedagógico e das práticas educacionais a ele atreladas, no sentido de se identificarem eventuais fragilidades e de se prospectarem intervenções que favoreçam o desenvolvimentos de conhecimentos e habilidades concernentes à formação geral e específica projetadas para os seus egressos.

Favorecendo a compreensão desses resultados, sintetizam-se, a seguir, os indicadores de desempenho (sistematizados estatisticamente pelo INEP), obtidos pelo curso de Pedagogia no ENADE de 2008. Conforme revelam esses dados, o curso apresenta posição equivalente ao desempenho nacional dos estudantes da área, a considerar-se a nota média geral de 48,9 atribuída aos concluintes da Instituição, comparada a nota média de 48,1 obtida pelos concluintes do mesmo curso nas diversas IES do país.

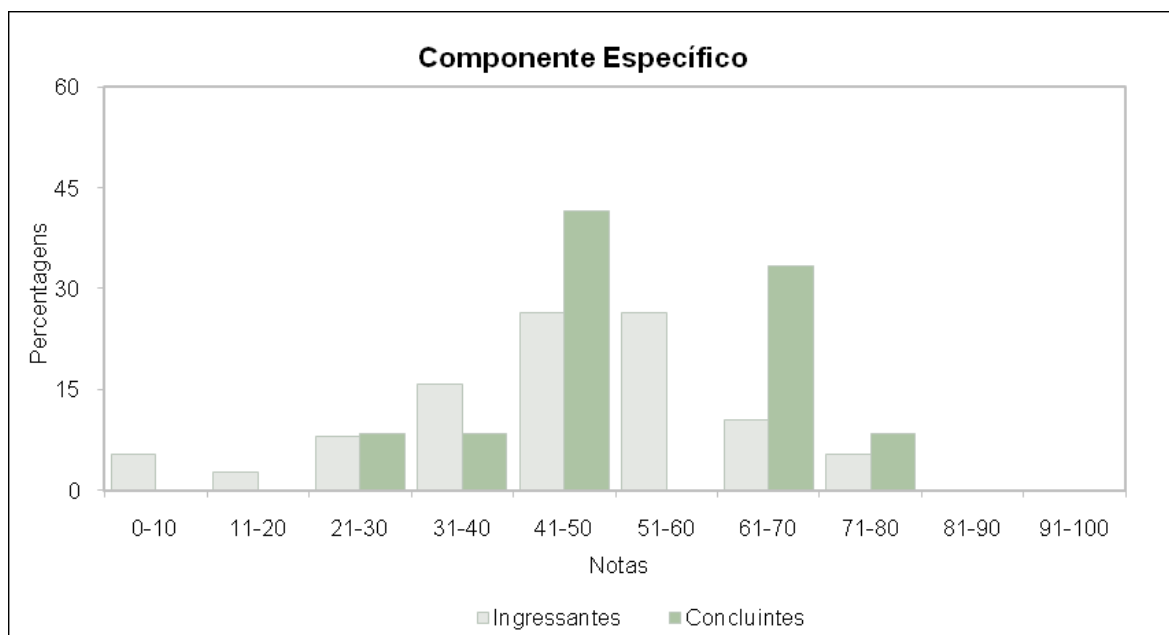
Além de merecer destaque a flagrante concentração de percentuais de aproveitamento do curso de Pedagogia da UCPel, variando em notas entre 41 e 50, tanto em questões de Formação Geral (GRAF. 1), quanto na parte de Componente Específico (GRAF. 2) da prova, conforme demonstram os gráficos abaixo, também chama a atenção a superioridade de aproveitamento dos ingressantes em relação ao aproveitamento de concluintes deste mesmo curso da IES, na parte da prova correspondente à Formação Geral (GRAF. 1):

Gráfico 1 : Notas médias dos estudantes (ingressantes, concluintes) em Formação Geral na prova de Pedagogia.



Fonte: INEP, 2009.

Gráfico 2: Notas médias dos estudantes (ingressantes, concluintes) em Componente Específico na prova de Pedagogia.



Fonte: INEP, 2009.

Além dos índices de aproveitamento dos estudantes de Pedagogia, são também relevantes para esta pesquisa os dados referentes às impressões dos estudantes sobre a prova. Nesse particular, salienta-se o elevado percentual (88,9 %) de alunos ingressantes do curso de Pedagogia da UCPel que consideraram o grau de dificuldade da prova, na parte de Formação Geral, entre médio e difícil (INEP, 2009). Em relação à parte de Componente Específico este percentual eleva-se para 97,2 %, também considerando o grupo de alunos ingressantes. Dados semelhantes são verificados nas respostas dos concluintes: 91% dos alunos consideraram as questões de Formação Geral como de grau médio ou difícil e 72% desses mesmos alunos perceberam como médio ou difícil o grau das questões de Conhecimentos Específicos (INEP, 2009).

A considerar-se isoladamente o aproveitamento dos alunos da IES nas questões discursivas verificam-se dados ainda mais preocupantes. Comparando-se as notas médias de ingressantes e concluintes da IES nas referidas questões, percebe-se além de um baixo desempenho de ambos os grupos, uma significativa superioridade nas médias de ingressantes em relação aos concluintes do mesmo curso, conforme demonstrado na Tabela1:

Tabela 1: Notas médias obtidas nas questões discursivas pelos alunos de Pedagogia da UCPel

	Ingressantes	Concluintes
Formação Geral	44,5	25,8
Componente Específico	32,3	21,0

Os dados extraídos do relatório do ENADE/2008, aqui utilizados preliminarmente para a caracterização do grupo de estudantes do qual fazem parte os participantes desta pesquisa, oferecem indícios importantes que serão analisados oportunamente nas seções subsequentes, coadunando-se com os dados obtidos a partir da análise dos textos coletados.

A intenção de aperfeiçoamento da proposta pedagógica, incluindo revisão curricular, problematização de metodologias e rediscussão das habilidades e

competências desejáveis ao egresso, declarada invariavelmente pelos diferentes segmentos do Curso de Pedagogia, constituiu-se em fator preponderante na escolha do Curso para a realização da pesquisa, a considerar as prováveis contribuições de seus achados para a composição de um diagnóstico consistente quanto aos aspectos estruturantes da proposta, bem como para a proposição de novos parâmetros de formação para o Curso.

Além disso, destaca-se a posição do Curso ante a responsabilidade institucional de vir a consolidar-se como polo de referência em educação, sobretudo a considerar-se a preponderância dos saberes desenvolvidos no âmbito da Licenciatura em Pedagogia perante a identidade epistemo-metodológica das demais Licenciaturas da UCPel.

Ratificando, ainda, a importância de estudos linguísticos dirigidos aos cursos de licenciatura, em especial ao curso de Pedagogia, note-se a preponderância da atuação de seus egressos junto aos alunos dos anos iniciais da Educação Básica, cujas habilidades essenciais de leitura e escrita começam a consolidar-se sob a mediação de tais profissionais.

A ênfase nas questões linguísticas na formação de professores do Ensino Fundamental, preocupação do presente estudo, encontra ressonância em vários trechos do texto legal da Resolução CNE/CP Nº 1 / 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental,

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e

reflexão crítica, propiciará:

[...]

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, **o linguístico**, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (grifo meu).

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a [...]

VI - **ensinar Língua Portuguesa**, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (grifos meus).

A consideração de tais aspectos conjunturais oferece elementos não apenas para justificar a escolha do Curso diante do universo dos cursos de Graduação da IES, mas também para delimitar as escolhas teóricas e metodológicas da pesquisa, considerando-

se a relevância dos processos de formação de professores para a desejável qualificação da docência na educação básica.

Como parcela representativa do referido Curso, foram considerados como sujeitos de pesquisa 17 dos 20 alunos do 8º semestre do Curso de Pedagogia, correspondendo ao número de presentes no momento da coleta de dados, todos vinculados espontaneamente à pesquisa, por meio do preenchimento de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os alunos considerados para a investigação correspondem à categoria de “concluintes”, conforme caracterização delimitada pelo INEP, ou seja, estudantes regularmente matriculados e cursando o último ano do curso (INEP, 2010).

A escolha de alunos concluintes tem o propósito de analisar as habilidades comunicativas consolidadas ao longo dos variados processos de letramento acadêmico desenvolvidos durante os quatro anos de formação universitária promovidos pela IES, além de possibilitar a prospecção, ainda que parcial, do perfil linguístico dos docentes recém lançados ao mercado de trabalho pela UCPel, na área de Pedagogia.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A partir de contato prévio com a Coordenadora do Curso, os procedimentos de coleta de dados foram estabelecidos em conformidade com as possibilidades de todos os envolvidos e procurando assegurar a organização operacional, a fidedignidade dos dados e a tranquilidade dos participantes quanto aos propósitos e procedimentos da pesquisa.

Com o objetivo de reforçar tais condições e refinar os procedimentos em uma futura situação de coleta oficial, procedeu-se à aplicação-piloto, realizada com êxito, em caráter simulado, com alunos do 5º semestre do Curso de Pedagogia e cuja produção, embora não figure como objeto de análise desta pesquisa, subsidiará o estudo da proposta pedagógica empreendida pelo Curso, sob a mediação da pesquisadora, na condição de Coordenadora Pedagógica da Universidade.

Durante a aplicação-piloto foram experienciadas as abordagens de apresentação da proposta reflexiva previstas para a pesquisa, incluindo a exposição de slides sobre os objetivos, procedimentos e roteirização da tarefa proposta, propiciando-se o diálogo aberto com os participantes acerca das eventuais dúvidas ou angústias diante da situação

de pesquisa, restando-lhes, ainda, a possibilidade inarredável de recusa à participação, em quaisquer circunstâncias e a qualquer momento.

Cabe registrar que na situação simulada, após a explanação da pesquisadora e posterior entrega do instrumento, uma aluna recusou-se a realizar a tarefa, sem, no entanto, manifestar qualquer justificativa.

Observou-se também, por ocasião da coleta-piloto, uma preocupação excessiva com o atendimento às questões oferecidas como apoio à reflexão, cujo conteúdo suscitou dúvidas, aparentemente cerceando a espontaneidade na elaboração das produções textuais que, em sua maioria, careciam de continuidade textual, oferecendo apenas respostas às questões pontuais sugeridas como referenciais orientadores. Tais fatores, próprios da metodologia inicialmente adotada para a aplicação do instrumento, acabaram por comprometer o encadeamento de ideias, restringindo, inclusive, a emergência dos elementos coesivos previstos como objeto de análise da pesquisa.

A verificação antecipada de tais interveniências possibilitou a simplificação das informações constantes nos slides de apresentação, além de subsidiar a reorientação do direcionamento dado pela pesquisadora na proposição da tarefa, a qual referiu, no momento da coleta oficial, a possibilidade de flexibilização do roteiro proposto, desde que mantido o enfoque autoavaliativo.

O momento da coleta oficial foi marcado por aparente tranquilidade na acolhida da proposta pelos alunos, ratificada pela participação integral dos presentes. A apresentação do Instrumento de Coleta, e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ocorreu mediante explanação oral da pesquisadora a respeito do teor do projeto, incluindo propósitos científicos, bases teóricas, condução metodológica, finalidades institucionais, bem como a forma de tratamento e divulgação dos dados, assegurado o sigilo de autoria em todas as etapas da pesquisa.

Procurando evitar a emergência de qualquer forma de constrangimento aos participantes, foi reiterado, no momento da coleta, o compromisso pessoal e profissional da pesquisadora com o caráter estritamente científico da investigação.

Os participantes realizaram a tarefa proposta ao longo do tempo previsto e previamente combinado (aproximadamente uma hora e trinta minutos), sendo que a grande maioria a realizou em um tempo muito inferior ao limite estabelecido, percebendo-se pouco investimento em revisão dos textos, embora tivessem sido disponibilizadas folhas extras para utilizarem caso necessário.

Raras perguntas foram dirigidas à pesquisadora ao longo da coleta, sendo todas referentes a aspectos formais da tarefa, tais como quanto à possibilidade de escrita a lápis, à permissão de eventuais rasuras ou à obrigatoriedade de registro do nome. Quanto ao conteúdo da produção, nenhum questionamento foi feito após a explanação inicial da pesquisadora. Apenas uma participante dirigiu um questionamento quanto à previsão de retorno dos resultados aos participantes, ao que a pesquisadora respondeu reforçando o compromisso com a divulgação e discussão dos resultados da pesquisa, em evento a ser promovido logo após a defesa perante a banca avaliadora.

Quanto às referidas manifestações, vale destacar que, na sua totalidade, coube à pesquisadora a reiteração de informações já veiculadas por ocasião da explanação da proposta, indicando uma possível atitude de dispersão por parte destes participantes no momento das explicações.

Não foram observadas quaisquer outras intercorrências que merecessem destaque nesta pesquisa, afora comentários pontuais de gratificação com a oportunidade de se expressarem a respeito de sua formação ao longo do Curso, aspecto esse que se revelará na análise dos dados (capítulo 4), como uma forte tendência de recusa à proposta autorreflexiva, notando-se que, recorrentemente, as narrativas giram em torno do Curso, suas fragilidades e eventuais potencialidades, e não da própria trajetória de formação dos acadêmicos participantes, conforme previa a atividade.

3.4 DESCRIÇÃO DO *CORPUS* E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Visando contribuir com o aperfeiçoamento do Curso de Pedagogia da UCPel, em especial no que tange à reflexão sobre os processos de letramento e das habilidades comunicativas desenvolvidas por seus alunos, o estudo abrange a análise das produções escritas de um grupo representativo de discentes, produzidas em resposta a uma proposta reflexiva, mediante instrumento específico, constituindo-se em uma atividade argumentativa e autoavaliativa.

Os textos integrantes do *corpus* analisado foram observados à luz dos preceitos da Linguística Textual, considerando a materialidade linguística como fonte de interpretações sociocognitivas decorrentes da observação dos critérios de textualidade de coesão e coerência.

Para a categorização e análise dos dados coletados foram utilizadas, de forma integrada e simultânea, técnicas quantitativas e qualitativas de pesquisa, contemplando a

característica dos dados e as necessidades que os achados requisitaram ao longo da investigação.

Reiterando-se que os indícios linguísticos foram analisados conforme as bases teóricas da Linguística Textual, que enfoca o texto e seus contextos de produção (ADAM, 2011; ANTUNES, 2005; FÁVERO e KOCH, 2008[1983]; KOCH, 2001, 2003; KOCH e ELIAS, 2011; MARCUSCHI, 2008), justifica-se a opção pela análise de enfoque descritivo e interpretativo, procurando identificar regularidades linguísticas, evitando-se, no entanto, o tratamento prescritivo e classificatório das produções observadas. Tal procedimento metodológico, além de assegurar a vinculação teórica ao conceito de letramento – que associa as escolhas linguísticas aos diversos usos sociais da linguagem, e não a formulações normativas rigorosamente estabelecidas pela gramática tradicional, traz também implicações éticas, uma vez que, em lugar de julgamentos linguísticos, prevê interpretações, social e historicamente situadas, com nítidas intenções prospectivas para a Instituição.

No capítulo 4, em uma primeira seção de análise dos dados, recebem atenção particular os dados referentes aos critérios de coesão, obtidos por meio da observação descritiva, os quais se encontram planificados em quadro específico (QUADRO 1), cuja quantificação e categorização das marcas linguísticas recorrentes oferece suporte para as análises interpretativas.

O quadro 1, relativo às relações coesivas, foi construído com base nas três grandes propriedades privilegiadas por Antunes (2005) para a compreensão dos fenômenos coesivos na comunicação escrita – *relações textuais, procedimentos e recursos* – com necessárias adaptações decorrentes da natureza desse estudo e da configuração dos dados coletados. Nessa perspectiva, a categoria de análise ‘Recursos’, originalmente proposta por Antunes (2005), é intencionalmente subdividida nessa pesquisa, analisando-se independentemente o uso de operadores argumentativos e operadores organizacionais, conforme a classificação organizada por Marcuschi (2008), a considerar-se a significativa disparidade de ocorrências e modalidades entre esses diferentes indicadores de textualidade nos textos analisados, conforme será apresentado na seção 4.1 deste estudo.

As evidências identificadas nas produções textuais analisadas estão classificadas conforme seus efeitos – coerente ou incoerente – tendo em vista a funcionalidade comunicativa de cada elemento da materialidade textual considerado relevante, em conformidade com as categorias privilegiadas pelo estudo. Como exceções a essa classificação, figuram os recursos de ‘paralelismo’ e ‘escolha de termos semanticamente próximos’, cuja natureza implica tão somente na identificação de seus efeitos incoerentes, dada a preponderância de sua presença nos textos analisados, bem como a impossibilidade ou a improdutividade de quantificação de seus efeitos de coerência.

Cada relação textual delimitada no Quadro 1 é analisada interpretativamente em seção específica (4.1.1, 4.1.2 e 4.1.3), considerando-se tanto as evidências quantitativas, obtidas por meio do aferimento das recorrências linguísticas manifestas na superfície textual, quanto suas nuances sociocognitivas traduzidas a partir dos indícios igualmente advindos da materialidade textual, subsidiando-se também dos pressupostos de processamento textual previamente discutidos em seção anterior.

Nessa perspectiva, os critérios de textualidade, objetos de análise desse estudo, não são concebidos, conforme Koch (2001, p. 16) como “critérios que permitem identificar as fronteiras entre um texto e um não texto”. São, antes, indicadores de textualidade, ou, nas palavras da autora, “condições para uma ação linguística, cognitiva e social na qual eles operam como modos de conectividade em níveis diversos, mas interrelacionados”.

Em uma segunda seção de análise (seção 4.2), os textos são analisados a partir de suas características gerais de construção, observando-se marcas recorrentes e/ou significativas, a partir da consideração de pressupostos de processamento sociocognitivo

dos discursos, estruturados para esta pesquisa em conformidade com a configuração dos dados que emergiram ao se observar o *corpus* textual.

Tais pressupostos – a multidimensionalidade do texto como artefato sociocultural e cognitivo; a composição sistêmica do processamento textual; a pressuposição *on-line* do processamento textual; a funcionalidade social do discurso; a dimensão pragmática dos textos escritos – ao emergirem dos dados, foram organizados como indicadores pertinentes à interpretação dos fenômenos observáveis, à luz do modelo de processamento estratégico proposto originalmente por van Dijk e Kintsch (2010 [1983]), incorporado posteriormente aos estudos de texto empreendidos por Koch (2003 [1997]; 2009 [2002]) e Koch e Elias (2011 [2006]).

Verifica-se, portanto, que a estrutura metodológica descrita neste capítulo oferece bases consistentes para a análise apresentada no capítulo 4, assegurando a complexidade inerente aos fenômenos investigados.

4 A ANÁLISE DOS DADOS NA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA

O presente capítulo contempla a análise dos dados que emergiram do *corpus* de pesquisa e estrutura-se de forma a contemplar o atributo da complexidade atribuído a esta investigação ao longo dos demais capítulos.

Para dar conta de tal atributo, vale resgatar o objetivo geral deste trabalho, que consiste em analisar a caracterização linguística das produções escritas de alunos de um curso de formação de professores, participantes de um evento de letramento acadêmico, por meio da observação das estratégias sociocognitivas, reveladas nos critérios de textualidade presentes na materialidade textual. Neste capítulo são demonstradas e discutidas as evidências significativas localizadas no *corpus* no que se refere à compreensão da escrita acadêmica como uma manifestação multifacetada.

Privilegiando o atendimento aos objetivos específicos apresentados na Introdução da pesquisa, o capítulo 4 subdivide-se em duas grandes seções para o tratamento específico de cada um destes objetivos, reportando-se ao referencial teórico desenvolvido no capítulo 2 para a observação e interpretação dos dados.

Valendo-se de estratégias de análise diversificadas, conforme a imposição de necessidades que os próprios dados ofereceram, a análise ora apresentada transcende a descrição dos fenômenos observados, configurando-se como uma abordagem quali-quantitativa de investigação, cuja delimitação de propósitos e estrutura de apresentação de dados será explicitada na abertura de cada seção a seguir.

4.1 INCURSÕES INICIAIS NO PROCESSAMENTO SOCIOCOGNITIVO DOS TEXTOS: IMPLICAÇÕES DOS CRITÉRIOS DE COESÃO NA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DA ESCRITA ACADÊMICA

Ao longo desta seção busca-se contemplar o objetivo específico de identificação da ocorrência e da recorrência dos critérios de coesão no *corpus* analisado, bem como suas implicações na construção da coerência textual.

Mesmo considerando a complexidade do fenômeno da coerência textual que comporta as interfaces texto/contexto, locutor/interlocutor, produção/compreensão, dentre outras relações já exploradas teoricamente e indiciadas pelos dados, opta-se, para fins metodológicos, por privilegiar, nesta seção, a análise dos efeitos de coerência de

alguns recursos coesivos expressivos no *corpus*, a saber a paráfrase, o paralelismo, a repetição literal, a substituição gramatical, a substituição lexical, a retomada por elipse, a escolha de termos semanticamente próximos, uso de operadores argumentativos e uso de operadores organizacionais.

Nesse sentido, a par da evidente concorrência de diversos fatores para a construção da coerência textual, bem como da concomitância de diferentes problemas coesivos, frequentemente observáveis em uma mesma unidade enunciativa, decide-se, para fins de explanação didática, pela análise de evidências focais em cada trecho ilustrativo extraído do *corpus*, em função das relações de textualidade especificamente exploradas em cada subseção.

Para apresentação dos referidos trechos, mantêm-se eventuais desvios da norma culta destacados em *itálico*, com as marcas coesivas particularmente em foco, grifadas em **negrito** e sublinhadas.

Conforme referido na seção 3.4, a partir da análise dos textos integrantes do *corpus* emergiram possibilidades de categorização de dados que encontraram aporte referencial no design teórico-didático de Antunes (2005), cuja proposta para a compreensão das marcas coesivas baseia-se na identificação de relações textuais, procedimentos e recursos responsáveis pelo que a autora designa como “continuidade de sentido” ou “continuidade semântica” (2005, p.50).

De acordo com a perspectiva teórica adotada neste estudo, esses efeitos de continuidade, favorecidos pelo uso de critérios de coesão, constituem-se em mecanismos sociocognitivos responsáveis pela chamada competência comunicativa (MARCUSCHI, 2008), em situações específicas de processamento e usos sociais de textos.

Nessa perspectiva, as relações textuais construídas pelos sujeitos são consideradas marcas empiricamente verificáveis na superfície textual, mas que remetem a estratégias socialmente situadas de processamento cognitivo, requerendo, portanto, mais que a quantificação de ocorrências, o levantamento interpretativo de tendências estratégicas verificáveis nas produções escritas de um grupo de sujeitos partícipes de eventos de letramento comuns a uma determinada esfera social, neste particular estudo, a esfera acadêmica.

Para tanto, conforme já exposto no capítulo 3, as evidências identificadas nos textos foram planificadas, em função desses três níveis de análise propostos por Antunes (2005) – as relações de reiteração, de associação e de conexão, com as

necessárias adaptações às características dos dados e à natureza do estudo, culminando, preliminarmente, em um levantamento quantitativo de ocorrência dos fenômenos coesivos e seus respectivos efeitos de coerência ou incoerência, conforme demonstra o Quadro 2.

No entanto, cabe salientar que, em consonância com a sustentação teórica deste estudo e a par de privilegiarem-se ocorrências focais da superfície textual, a análise empreendida nesta seção considera tais ocorrências como fenômenos da sequencialidade e da coerência do texto enquanto unidade significativa, e não como atributos preconcebidos de frases bem formadas e consideradas isoladamente, tal como prescreve a “gramática de texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 100).

Para a compreensão das referidas relações de textualidade, subsidiando as interpretações subsequentes, apresenta-se, a seguir, o Quadro 2, contendo a tabulação dos dados extraídos do *corpus* analisado.

4.1.1 Análise preliminar dos indícios quantitativos

A visualização preliminar do quadro permite identificar, pelos indícios quantitativos, algumas tendências ou evidências que se sobressaem. A primeira delas diz respeito à relação de prevalência dos efeitos coerentes sobre os incoerentes em todos os recursos utilizados pelos participantes, à exceção das paráfrases e dos recursos de paralelismo e escolha de termos semanticamente próximos.

Em relação ao recurso parafrástico, o uso incoerente se sobrepõe discretamente ao uso coerente, salientando-se também que é este o recurso menos utilizado pelos participantes. Levando-se em consideração que a paráfrase, nos exemplos analisados, cumpre com uma função textual didática, visando à compreensão do interlocutor, nota-se já neste primeiro item da tabela, um forte indício de que as produções textuais não tendem a contemplar estratégias cognitivas de automonitoramento acionadas pelo escritor, na busca de efetividade comunicativa.

Tal revelação remete ao “discurso da escrita como criatividade” descrito por Bonini e Figueiredo (2006) e já discutido na subseção 2.5.1, segundo o qual se supõe que a aprendizagem da escrita para esses estudantes, tenha sido conduzida em função do privilégio da livre expressão, em detrimento da atenção aos aspectos formais que cumprem função importante na imersão social desses sujeitos em contextos específicos, possibilitando que se tornem *insiders* (GEE, 2001).

Já nos recursos de paralelismo e escolha de termos semanticamente próximos, a quantificação restringiu-se aos efeitos incoerentes, conforme já justificado na seção 3.4, não oferecendo, portanto, nenhum índice numérico que possa servir à comparação de efeitos de coerência.

A maior incidência de uso coerente dos recursos coesivos, demonstrada pelo Quadro 2, precisa, no entanto, ser relativizada, valendo-se de uma leitura qualitativa, para que não se incorra na interpretação apressada e inconsistente de que os textos do *corpus* não apresentam fragilidades no que se refere aos critérios de coesão e coerência.

Como fator que merece ser apontado para sustentar essa necessária relativização, figura a escolha do critério de análise utilizado – efeito coerente ou incoerente – a qual, a par de favorecer a análise de importantes fatores relativos à textualidade dos textos do *corpus*, deixa de contemplar outros virtuais critérios, sobretudo o de ausência ou de escassez na utilização de recursos coesivos, manifestação esta bastante expressiva no

corpus, como demonstram os trechos abaixo, apresentando asteriscos onde se faz notar a falta de elementos coesivos intra ou interfrásticos:

TRECHO A5: “Estamos diante da sociedade da tecnologia; da informação. * A metodologia utilizada nas aulas é a mesma do século XV. * Temos de repensar a identidade do professor.”

TRECHO D4: “Outra questão relevante eram os professores * ficavam apenas os que fossem de interesse da coordenação [...]”

TRECHO H2: “Foi acreditando no poder que a pedagoga tem de transformar a vida de crianças que resolvi fazer esse curso, para que possa *acregar* na educação, * penso que o pedagogo tem um papel importante em nossas vidas [...]”

TRECHO Q3: “A *medida que* ia lendo podia notar a diferença na prática * Paulo Freire foi uma das obras que mais me encantei * parar para refletir a importância da construção do conhecimento * ser um educador de oportunidades e não só de transmissão.”

Outro aspecto, que a análise preliminar do Quadro 2 permite identificar, refere-se ao fato de que os textos que apresentam maior incidência de recursos coesivos utilizados com efeito coerente, são, em sua maioria, os mesmos em que aparece o uso de operadores organizacionais, recursos estes que envolvem estratégias de automonitoramento textual.

Percebe-se, ainda, pela expressividade numérica, que o uso coerente de operadores argumentativos é o recurso expressivamente mais utilizado, o que merecerá uma discussão ampliada em subseção específica (subseção 4.2.2.3) ao tratar-se das relações textuais de conexão.

Vale destacar também a elevada ocorrência de quebra de paralelismo, em especial de ordem sintática, embora esta classificação não figure no quadro como objeto de análise específico no Quadro 2.

Finalmente, quanto às relações de associação, merece atenção a expressiva ocorrência de escolhas lexicais focadas no tema adotado pelos participantes. Neste particular, há que se destacar que, a par de ter sido proposta uma produção escrita autorreflexiva, como tema recorrente nestas produções figura “o curso”, termo presente em todos os exemplares do *corpus* e em torno do qual aparecem, frequentemente, termos semanticamente próximos. Tal evidência constitui-se em um forte indício de fuga temática deliberadamente adotada pelos participantes durante o evento de letramento, cuja atividade proposta fora centrada em uma produção autorreferencial.

4.1.2 Análise quali-quantitativa das relações de textualidade emergentes no *corpus*

Para a análise interpretativa dos dados apresentados no Quadro 2, procede-se, nesta subseção, à discussão das evidências em função de três grandes categorias de relações textuais – a reiteração, a associação e a conexão – as quais serão tratadas como temas de subseções terciárias.

Já os procedimentos e recursos coesivos, constantes do Quadro 2, serão objetos de análise que integrarão essas três subseções terciárias. Assim, cada uma delas está organizada de modo a privilegiar o tratamento interpretativo, corroborado pela avaliação quantitativa, perseguindo-se o tratamento articulado das diversas evidências descritas a seguir.

4.1.2.1 As relações textuais de reiteração

A reiteração, enquanto manifestação textual promotora de articulações coesivas, pressupõe a mobilização de diferentes sistemas de conhecimento, considerando-se a pressuposição sistêmica do processamento textual, já discutida no capítulo 2.

Nessa perspectiva, estão implicados, nas escolhas linguísticas realizadas pelo sujeito/autor, conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e sociointeracionais, cuja ordenação composicional pode produzir efeitos mais ou menos coerentes, considerando-se tanto os procedimentos, quanto os recursos utilizados na produção de textos. Dessa forma, as relações textuais de reiteração podem se revelar efetivas, do ponto de vista de seus propósitos e contextos comunicativos, ou, ao contrário, produzir efeitos incoerentes, conforme as opções linguísticas dos locutores.

Dentre os recursos de reiteração mais frequentemente utilizados com efeito coerente nos textos analisados figuram respectivamente a substituição gramatical, a retomada por elipse e a substituição lexical.

Os recursos de substituição gramatical e lexical são considerados formas remissivas que promovem a “cadeia referencial do texto” (ANTUNES, 2005, p. 87), seja pelo uso de formas remissivas referenciais, representadas por “itens lexicais plenos” (MARCUSCHI, 2008, p. 109), ou pela utilização de formas remissivas não referenciais, ou seja, aquelas que não dispõem de autonomia referencial, categorizadas por Antunes (2005) como expressões de substituição gramatical, a exemplo dos pronomes, advérbios, artigos e numerais.

Os trechos elencados a seguir demonstram a utilização de tais recursos, produzindo efeitos coerentes nas construções textuais, ou seja, promovendo a sequencialização que “assegura ou torna recuperável uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (KOCH, 1989, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 108).

TRECHO A4: “[...] acho extremamente relevante **essa** ação reflexiva que **nos** foi proposta [...]”

TRECHO B3: “Atualmente no 8º semestre do curso de Pedagogia, por vias de concluir **minha graduação**, [...]”

TRECHO D3: “Acredito que mexendo na história de cada um , trazendo para o âmbito educacional e conhecendo concepções, **teorias**, conseguiremos criar uma identidade de profissional, de educador, de um **cientista da educação**”.

Observe-se que no TRECHO A4 o pronome demonstrativo ‘essa’, assim como o pronome oblíquo ‘nos’ funcionam como articuladores coesivos, por meio de mecanismos de remissão gramatical, cujos referentes são exofóricos, a saber a proposta reflexiva apresentada pela pesquisadora e o grupo de alunos participantes da pesquisa, respectivamente.

Tais recursos de substituição indiciam o acionamento cognitivo de diferentes sistemas de conhecimento e interpretações contextuais *on-line*. Assim, pode-se inferir que a tomada de decisões linguísticas, cujos efeitos coesivos nesses casos favorecem a construção da coerência pelo interlocutor, comporta não somente o conhecimento das possibilidades gramaticais que a língua oferece, como também a percepção e a compreensão das situações contextuais em que o texto é produzido.

Já os TRECHOS B3 e D3 evidenciam retomadas coesivas de nível lexical e semântico, cujo mecanismo cognitivo envolvido revela-se mais complexo, na medida em que requer o domínio de conceitos, vinculados aos conhecimentos enciclopédicos, ao conhecimento de mundo e de contexto sociointeracional, bem como à capacidade de formular mentalmente categorizações, traduzidas nas escolhas lexicais realizadas pelos autores, com vista ao estabelecimento de relações coesivas. Note-se que tais mecanismos de substituição lexical são expressivamente menos frequentes na totalidade do *corpus*, em relação às ocorrências de substituição gramatical, oferecendo indícios acerca das diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processamento dos textos.

As retomadas elípticas são também recursos que permitem a coesão referencial, constituindo-se como um recurso que confere o encadeamento das ideias do texto,

promovendo a necessária reiteração temática, evitando, no entanto, repetições não funcionais. Evidências de formas elípticas apresentam uma concentração de usos em textos específicos, sendo repetidamente utilizadas por alguns escritores que se valem desse recurso para compor seu estilo textual, como bem ilustra o exemplo seguinte:

TRECHO E1: “Os aprendizados, os professores [...], enfim a sociedade de certa forma impulsionaram-se a estar aqui, a ponto de procurar e Ø investigar o processo educativo, Ø de compreender como a humanidade se organiza e Ø se modifica.”

Na análise das relações de reiteração, merecem destaque também modalidades que aqui se designa como *falsas pistas coesivas*, nas quais os sujeitos “anunciam”, no transcurso da escrita, uma determinada retomada coesiva que não se consuma, em virtude do uso incoerente de suas escolhas linguísticas, como se pode notar nos trechos a seguir:

TRECHO A6: “ O profissional pedagogo é capaz de atuar em qualquer área que se pressuponha haver necessidade de uma intervenção pedagógica. Concluo que há muito o que se fazer e se pensar dentro do curso de Pedagogia; **pois ratifico a ideia acima**, de que apenas a docência, não contempla todo o potencial intelectual; de que o Pedagogo é capaz.

TRECHO J1: “Confesso que senti muita falta de disciplinas na grade curricular do curso, o magistério possibilitou ensinamentos que aqui *não nos **lhe** foi dado*.

Observe-se que no TRECHO A6, a expressão, a construção em destaque anuncia uma possível reiteração parafrástica que não se efetiva coerentemente, uma vez que a ideia subsequente, embora tenha proximidade semântica com o trecho anterior, não o recobra fielmente, com a força de uma ratificação, conforme o autor anuncia.

Já no TRECHO J1, a vírgula entre as sequências enunciativas sugere também a construção de uma paráfrase que não se consuma com a clareza necessária à compreensão do interlocutor, muito embora se possa perceber alguma relação de ideias muito mais por dedução do leitor, do que pelas escolhas coesivas adotadas pelo escritor.

Privilegiando, ainda, a análise interpretativa das relações textuais evidentes no *corpus*, passa-se, na subseção seguinte, à observação das relações de associação utilizadas pelos participantes.

4.1.2.2 As relações textuais de associação

As relações textuais operadas pela associação semântica entre as palavras visam à manutenção da unidade temática do texto. Segundo essa finalidade, o recurso da aproximação semântica dos termos utilizados em um mesmo texto é, neste particular estudo e nos textos em geral, segundo Antunes (2005, p. 125), “o recurso mais presente em todo gênero”.

Considerando-se esta evidência, não foram quantificados neste estudo os efeitos de coerência, por serem irrelevantes, dada a previsível e absoluta recorrência de termos que circundam um mesmo tema no *corpus* analisado. Vale destacar também que nenhuma ocorrência de uso incoerente deste recurso foi identificada no corpus, conforme demonstra o Quadro 2.

O aspecto desta particular categoria de análise textual que merece destaque diz respeito ao tema recorrente nas produções escritas, em torno do qual incidem as demais escolhas lexicais. Assim, conforme já mencionado na subseção 4.2.1, “o curso” figura como tema central das produções, contrariando, portanto, o caráter autorreflexivo da atividade textual proposta no momento da coleta de dados.

Finalmente, para integralizar a análise das três relações textuais destacadas no Quadro 2, proceder-se-á, na próxima subseção, à interpretação das relações de conexão observadas no *corpus* deste estudo.

4.1.2.3 As relações textuais de conexão

As relações textuais promovidas por meio de mecanismos conectivos assumem importante função na sequenciação sintático-semântica do discurso. Segundo Koch (2009 [2002], p. 141), os conectores ou articuladores textuais são “multifuncionais, já que desempenham no texto funções das mais variadas, de ordem cognitiva, discursiva-argumentativa, organizacional, metaenunciativa e interacional”, constituindo-se, portanto, em marcas linguísticas que evidenciam o caráter multimodal dos processos de produção de textos, conforme os elementos teóricos defendidos na seção 2.5.

Partindo-se dessa premissa, a análise desses particulares fenômenos coesivos do *corpus* procurou privilegiar:

- 1º) A funcionalidade dos operadores conectivos nas diferentes composições discursivas, observando-os para além das meras classificações gramaticais, focando-se em seus efeitos – favoráveis ou não – para a construção de sentidos, ao longo das cadeias enunciativas.
- 2º) A identificação dos processos cognitivos subjacentes à sua utilização, para os quais concorrem também as dimensões socioculturais e interacionais.

A considerarem-se esses critérios de análise, optou-se por adotar, conforme a descrição metodológica já explorada na seção 3.3, a subdivisão de recursos coesivos proposta por Marcuschi (2008), subordinando-se, portanto, os registros das ocorrências textuais a duas grandes categorias de recursos coesivos: os operadores argumentativos e os operadores organizacionais.

A análise da Quadro 2 permite verificar uma preponderância significativa do uso dos operadores argumentativos em relação aos organizacionais, inclusive no que se refere aos seus eventuais usos com efeito incoerente.

A divisão didática proposta por Marcuschi (2008) situa os operadores organizacionais como aqueles mais particularmente ligados ao automonitoramento da construção textual, relacionados também aos gêneros textuais, tal como revela a categorização proposta pelo autor:

OPERADORES ORGANIZACIONAIS

A – de espaço e tempo textual

-- *em primeiro lugar*

-- *como veremos, como vimos*

-- *neste ponto, aqui na 1ª parte*

-- *no próximo capítulo*

B – metalinguísticos

-- *por exemplo, isto é, ou seja*

-- *quer dizer, por outro lado*

-- *repetindo, em outras palavras*

-- *com base nisso, segundo fulano* (MARCUSCHI, 2008, p. 118)

Como se pode notar a partir da categorização proposta por Marcuschi (2008), os operadores organizacionais funcionam como conectivos que promovem a sequenciação por estratégias de apresentação didática ou metalinguística das ideias que o locutor pretende comunicar, nitidamente focado na presença de um interlocutor virtual, a quem deseja se dirigir com clareza, além de perceber a característica do gênero do discurso

produzido. Tais características de construção textual aproximam-se do chamado “conhecimento transformado” (BEREITER; SCARDAMALIA, 1987), cujo processo de escrita vai se construindo de forma automonitorada, com atenção ao produto criado, visando objetivos definidos, reorganizando estratégias composicionais para promover a construção da coerência textual.

Construções textuais que privilegiam o uso de operadores organizacionais são visivelmente raras no *corpus* analisado, demonstrando, portanto, uma tendência ao uso de modalidades de escrita desprovidas das já comentadas estratégias de automonitoramento textual. Embora pouco recorrentes no *corpus*, destacam-se alguns exemplos de uso de operadores organizacionais, típicos de leitores mais experientes:

TRECHO P1: “[...] nossos estágios foram em instituições assistencialistas, **ou seja**, fora da realidade que vamos encontrar em nossa profissão.”

TRECHO B4: “Constato **a partir do exposto**, que houve grandes avanços [...].”

Já no que se refere aos operadores argumentativos, dentre os quais Marcuschi (2008, p.118) lista os de *oposição, causa, fim, condição, conclusão, adição, disjunção, exclusão e comparação*, nota-se o uso muito frequente no *corpus* analisado, conforme demonstra o Quadro 2, constituindo-se como os recursos mais utilizados pelos participantes na construção de seus textos. A partir dessa evidência, infere-se a nítida intenção, por parte dos sujeitos, de expor argumentos, justificar posições. No entanto, essas manifestações argumentativas, marcadas pelo uso de conectores, caracterizam-se pela excessiva coloquialidade, pela proximidade com padrões de argumentação oral e conversacional, distantes, portanto, do que se poderia supostamente encontrar em textos de escritores experientes, tal como mostram os trechos a seguir:

TRECHO L1: “Confesso que quando *ingrepei* no curso estava *deslustrada* **e** acreditava em um curso dinâmico **e** muito ativo, **mas** no decorrer dos semestres vi que não era bem assim **como** eu esperava [...].”

TRECHO G4: “**Mas** estou buscando concluir o curso, **mas** não a minha formação, **pois** esta sei que será uma longa caminhada [...].”

TRECHO E1: “Esta base educacional *fundamentam* **também** nossa identidade como educadores que somos.”

Dentre os tipos de conectores argumentativos mais frequentemente usados pelos participantes, figuram os aditivos, como recursos de maior incidência, seguidos dos de causalidade, finalidade e dos de oposição, cujo uso excessivo aparece, em alguns casos,

como redundâncias que desfavorecem o próprio encadeamento argumentativo ou comprometem o próprio ritmo da escrita, conforme demonstra o trecho a seguir:

TRECHO C3: Estudando e lendo *pode me desenvolver a ser* um profissional uma pedagoga e pretendo continuar estudando após me formar, fazer pós-graduação para ser um bom profissional e estar preparado para o mercado de trabalho não basta *so* ter graduação, temos que continuar estudando, nos qualificarmos e *sermos um bom profissional* dentro da nossa área de trabalho.

Pode-se também observar pela análise do *corpus* que os operadores argumentativos, embora frequentes na superfície textual, nem sempre aparecem com efeitos coerentes, como demonstram os seguintes trechos:

TRECHO C2: “[...] entrei no curso pensando em abrir uma escolinha infantil, **mas** durante os quatro anos de estudo e dedicação e com as vivências e experiências que tive nos estágios obrigatórios da grade curricular do curso [...] fez com que eu *amadurece-se* as minhas idéias em relação a profissão pedagoga [...]].”

TRECHO F2: “Atualmente estamos começando o nosso “TCC”, [...] **mas** diante disso podemos notar que muitas foram as vezes que nos *faltaram* um pouco mais de ‘embasamento teórico’ [...]].”

TRECHO I2: “Penso que o Curso de Pedagogia pode tornar-se mais organizado nessas questões citadas acima, **pois** não tive mais nenhuma dificuldade encontrada no decorrer desses quatro anos.

Considerando-se o peso quantitativo dos organizadores argumentativos coesivos localizados no *corpus*, algumas considerações merecem ser feitas à luz dos referenciais aqui discutidos.

A preponderância dos conectivos de argumentação em relação aos organizacionais indicia uma tendência focal dos discursos proferidos de forma escrita e dirigidos a um interlocutor – a pesquisadora, coordenadora pedagógica da instituição – potencialmente capaz, na provável interpretação dos alunos, de dirimir eventuais “problemas” do curso. Com o claro propósito de se manifestarem criticamente em relação ao curso que concluem na Universidade, munem-se de estratégias argumentativas para darem conta de seu propósito comunicativo, como também, pelas mesmas estratégias, desviarem-se da tarefa autorreflexiva recorrentemente, recusando o foco autoavaliativo proposto naquele evento de letramento acadêmico.

Recobrando-se os postulados recorrentes na literatura analisada, verifica-se que, para que os sujeitos optassem por essas particulares decisões linguísticas, convergiram:

- a) conhecimentos linguísticos relativamente consolidados, conforme demonstra a utilização predominantemente coerente dos operadores argumentativos (Quadro 2), embora o formato utilizado nas construções textuais aproxime-se da coloquialidade típica da comunicação verbal;
- b) conhecimentos enciclopédicos ou conhecimento de mundo, armazenados na memória de longo termo (KOCH, 2009[2002]), permitindo aos sujeitos identificarem relações hierárquicas próprias do contexto acadêmico, e agirem pela fala em função de propósitos comunicativos convergentes no grupo analisado, valendo-se, inclusive de conceitos e terminologia específica da área para reforçar seus intentos argumentativos, embora com nítidas fragilidades nestes aspectos, que, porém, não estão em foco neste estudo.
- c) conhecimentos sociointeracionais que se revelam particularmente frágeis, sobretudo os conhecimentos do tipo ilocucional e comunicacional, acionados pelos sujeitos, a considerar-se o uso prevalente das estratégias argumentativas, em detrimento das metalinguísticas, desviando-se dos propósitos autorreflexivos da atividade comunicativa proposta.

Ao encerrar-se essa subseção, anuncia-se a continuidade e o aprofundamento interpretativo do *corpus*, a ser conduzido, a partir da próxima seção, por meio da análise do funcionamento, nos textos do *corpus*, dos pressupostos de processamento estratégico discutidos teoricamente na seção 2.5.

4.2 OS ASPECTOS ESTRATÉGICOS SUBJACENTES À MATERIALIDADE TEXTUAL: DESVELANDO O PROCESSAMENTO SOCIOCOGNITIVO DE TEXTOS ACADÊMICOS

Com o propósito de analisar, por meio da observação da materialidade textual das produções escritas autorreflexivas, os pressupostos de processamento sociocognitivos e os mecanismos metacognitivos subjacentes às marcas linguísticas identificadas, esta seção apresenta características gerais dos textos produzidos pelos

acadêmicos participantes, interpretando-os à luz dos principais eixos teóricos convocados a este estudo.

Retomando-se os pressupostos de processamento textual, já discutidos teoricamente e propostos como indicadores para a observação dos mecanismos cognitivos envolvidos na produção dos textos, procede-se à análise de evidências globais, as quais são exploradas nesta seção. A partir dessas evidências são construídas aproximações entre as modalidades de produção escrita dos sujeitos investigados, juntamente com o levantamento quali-quantitativo das marcas coesivas e de seus efeitos de coerência já explorados na seção 4.1.

Com esse intuito, analisam-se trechos extraídos do corpus, em relação a cada um dos pressupostos de processamento textual explorados teoricamente na seção 2.5, os quais são recobrados interpretativamente para fins de consolidação da metodologia multifocal privilegiada por este estudo, bem como para corroborar a multimodalidade do fenômeno da escrita, conforme defendida ao longo das seções teóricas.

A fim de permitir-se a identificação de tais extratos, utilizam-se letras maiúsculas para a especificação do texto correspondente a cada sujeito/autor, sucedidas por numeração complementar para indicar o trecho de sua autoria selecionado para análise, conforme a ordem de apresentação nesse estudo. Os trechos apresentam-se reproduzidos fielmente à escrita de seus autores, destacando-se, em itálico, as eventuais inadequações ortográficas, de acentuação, de escolha lexical ou de estrutura sintática, cuja frequência significativa, aliás, também merece ser referida.

Segue, então, a apresentação sequencial das subseções, cujos títulos apresentam correspondência direta com os pressupostos de processamento textual, já discutidos teoricamente.

4.2.1 Evidências da multidimensionalidade de textos escritos na esfera acadêmica

Para ilustrar a concorrência de variados fatores envolvidos na produção dos textos coletados nessa pesquisa, observem-se, então, alguns trechos que trazem marcas significativas a esse respeito. Diversos trechos de nosso *corpus* oferecem evidências de desvio das regras básicas de escrita atreladas à norma culta, *a priori* esperadas ou desejáveis, em se tratando de textos de alunos concluintes de um curso de graduação, com repercussões ainda mais impactantes por se tratar de concluintes de um curso de formação de professores para atuação na educação básica.

A exemplo disso, notam-se evidências recorrentes do uso inadequado da pontuação, produzindo efeitos incoerentes ao longo dos textos produzidos, como ilustram os seguintes trechos:

TRECHO A1: “Fui apresentada a filósofos da educação! Desde os pensadores mais antigos com Sócrates e Platão e Aristóteles até os contemporâneos José Carlos Libâneo, Paulo Freire etc...”

TRECHO C1: “Sou estudante do curso de pedagogia da universidade católica de pelotas, estou no 8º semestre, durante os quatro anos do curso aprendi muitas coisas tanto nas teorias como nas práticas dos estágios realizados no curso de pedagogia, entrei no curso pensando em abrir uma escolinha infantil [...]”

TRECHO G1: “Nossos estágios em sala de aula aqui pelo *cursão* na minha opinião são de muito pouco tempo o que dá a *imprensão* que o que mais importa é o diploma [...]”

TRECHO K1: Eu como *ja* trabalho na (educação) resolvi fazer o curso de pedagogia para ajudar a *realiz* um bom trabalho na minha escola e quero ser um profissional bom.”

TRECHO M1: “Hoje penso que faço tudo da melhor forma possível como profissional para que de fato consiga realizar minhas atividades de maneira coerente não posso estudar, defender uma coisa e realizar outra aconteceu em mim uma grande modificação em mim no decorrer do curso a forma de pensar e de como agir com meus alunos, o curso me ajudou bastante a desenvolver um trabalho sério [...]”

Tomando-se por princípio que os sinais de pontuação são marcas específicas da escrita, cuja configuração exige, por parte do autor, domínios distintos da comunicação oral, tais sinais funcionam, segundo Chacon (1998) como marcadores rítmicos e argumentativos do texto escrito, na medida em que “em suas diferentes escolhas e disposições por parte do escrevente, objetivam levar o destinatário a uma certa conclusão, ou dela desviá-lo” (CHACON, 1998, p. 120).

Nessa perspectiva, as inadequações de uso dos sinais de pontuação indiciam não somente uma disfunção de ritmo da escrita (CHACON, 2006), como um comprometimento das propriedades coesivas e conseqüentemente da coerência textual. Além disso, podem revelar uma tendência ao uso da expressão escrita com excessiva similaridade às modalidades utilizadas na manifestação oral, como demonstram os trechos acima.

Há que se levantar também a hipótese (não passível de comprovação empírica nesse estudo) de que o uso inadequado da pontuação possa estar relacionado com situações multifatoriais, tais como fragilidades nos processos instrucionais de aprendizagem da escrita, pouca familiaridade com leitura e produção de textos escritos, dentre outras. Tal hipótese pode também ser levantada a partir da verificação de uso de letras minúsculas no início de substantivos próprios (TRECHOS C1 e K1), bem como de frequentes erros ortográficos (TRECHOS G1 e K1).

No entanto, em todas as impropriedades textuais apontadas, pode-se perceber o limitado uso da estratégia cognitiva de automonitoramento textual, processo tipicamente relacionado à produção de escritores iniciantes, como apontam Bereiter e Scardamalia (1987), distinguindo os processos de escritores menos experientes dos empreendidos por escritores mais experientes.

Segundo o autor, as pessoas diferem quanto à forma como produzem textos, propondo dois modelos para a categorização desses processos: o modelo do tipo *knowledge telling* – “conhecimento narrado”, caracterizando a forma primária de escrita, na qual os escritores iniciantes realizam a tarefa tão logo recordem informações que tenham relação com o tipo e a temática a ser abordada, sem a reflexão sobre como o texto será entendido pelo leitor, e o modelo do tipo *knowledge transforming* – “conhecimento transformado”, compreendido como um processo de monitoramento estratégico do texto, tendo em mente a existência de um interlocutor que necessita compreender o conteúdo comunicado e para o qual dirige suas estratégias deliberadas de escrita.

Considerando-se exemplarmente as evidências relativas ao uso inadequado da pontuação aqui selecionados e recorrentes, em maior ou menor grau, na totalidade dos textos que compõem o *corpus* desse estudo, já se pode inferir, com base nos modelos anteriormente descritos, que os escritores universitários investigados apresentam características típicas do modelo de “conhecimento narrado”, não fazendo uso ou utilizando-se timidamente de estratégias metacognitivas indicadas pelas escolhas linguísticas identificáveis na materialidade textual, a exemplo dos sinais de pontuação.

Corroborando essa perspectiva interpretativa, podem-se considerar, ainda, impropriedades de ordem lexical, semântica ou sintática também presentes em muitos extratos analisados, como demonstram os seguintes exemplos:

TRECHO M2: “[...] antes do curso não tinha o mínimo de conhecimento específico, “dava” aula sem pensar no *individualismo*, no meu aluno como um ser pensante, hoje respeito os limites e a *individualidade* de cada aluno.”

TRECHO N1: [...] essa vontade de *gestor vem dés de* pequena comigo sempre com essa vontade de liderar [...]

TRECHO K2: “Mas no curso *tem algumas coisa que deve melhor* não tem uma sala para os alunos *fazer os trabalho* na prática para os que estão chegando quem sabe *eles consegue*.”

Tomando-se por referência os trechos selecionados, cujas problemáticas são marcadamente replicadas nos demais exemplares do *corpus*, há que se considerar a complexidade que circunda o processo de produção escrita.

Analisar os fatores concorrentes para a utilização das escolhas linguísticas inadequadas à finalidade social dos textos produzidos, bem como aos desejáveis efeitos de coerência pretendidos em uma enunciação, não poderá ser tarefa reducionista, sob pena de incorrer-se em diagnósticos parciais e no levantamento de soluções estéreis no que se refere à superação de fragilidades na escrita.

Nessa linha de análise, o discurso do domínio de habilidades autônomas, disponíveis (ou não) *a priori* no indivíduo, ou ainda, como produto previsível e absoluto de empreendimentos instrucionais pretensamente eficazes, baseados na exposição de regras sobre a língua, parece sucumbir diante da evidência de variados mecanismos concorrentes para a produção de um texto, sejam de ordem cognitiva, sociocultural ou ideológica.

Assim, construções comunicativas como “*tem algumas coisa que deve melhor*” (TRECHO K2), mais do que representarem estigmas pessoais, reforçando o “discurso da crise” (GEE, 1999), indiciam estratégias cognitivas e representações (KOCH, 2009[2002]) frequentemente apartadas do diagnóstico educacional e das perspectivas pedagógicas de aprendizagem da língua escrita, além oferecerem pistas importantes para a compreensão das diferentes práticas de letramento em que se insere o sujeito ao longo de sua vida, por quais discursos transita, e em que medida consegue tornar-se um *insider* (GEE, 2001) em determinados contextos.

Nessa perspectiva, é razoável aproximar as contribuições teóricas das ciências cognitivas dos estudos do letramento, considerando a evidente multidimensionalidade do texto, a exemplo dos trechos aqui analisados. A flagrante recorrência de modalidades comunicativas problemáticas verificadas em textos de um determinado

ambiente de letramento, conforme demonstram os exemplos aqui apresentados, aponta para a existência de uma “cognição social”, como descreve Koch, a partir das contribuições dos modelos cognitivos de processamento textual:

sistema de estratégias e estruturas mentais partilhadas pelos membros de um grupo, particularmente aquelas envolvidas na compreensão, produção ou representação de “objetos” sociais tais como situações, interações, grupos ou instituições. (KOCH, 2009[2002], p. 44)

Note-se que a perspectiva dos “modelos” apresentada por van Dijk (1988), apropriada e desenvolvida por Koch em estudos posteriores, corrobora a compreensão do processamento textual como um fenômeno multimodal, aproximando as contribuições das teorias cognitivas das teorias socioculturais da linguagem, como os estudos do letramento, conforme se pode inferir do trecho a seguir:

Os modelos constituem, pois, conjuntos de conhecimentos socioculturalmente determinados e vivencialmente adquiridos, que contêm, tanto conhecimentos declarativos sobre cenas, situações e eventos, como conhecimentos procedurais sobre como agir em situações particulares e realizar atividades específicas. [...] Após uma série de experiências do mesmo tipo, tais modelos vão se tornando generalizados, com abstração das circunstâncias particulares específicas e, quando similares aos demais membros de um grupo, passam a fazer parte da memória semântica. (KOCH, 2009[2002], p. 45.

Ao observarem-se textos produzidos por sujeitos que partilham determinadas características culturais, são partícipes dos mesmos eventos de letramento em determinados contextos, e que estão circunstancialmente associados em função de propósitos sociais similares, há que se indagar, portanto, quais marcas linguísticas os aproximam e, sobretudo, quais fatores subjazem a essas marcas recorrentes.

Nessa perspectiva, a constatação de problemas na materialidade textual implica no postulado de que estratégias cognitivas socialmente situadas estão associadas a esses problemas, produzindo efeitos comunicativos inadequados ao pleno cumprimento das funções sociais dos textos produzidos. Para isso, tanto a contribuição teórica dos modelos de processamento textual, como “estruturas complexas de conhecimento que representam as experiências que vivemos em sociedade e que servem de base aos processos conceituais” (KOCH, 2009 [2002], p. 44), como também as contribuições dos estudos do letramento, ratificam o pressuposto da multidimensionalidade do texto como artefato sociocultural e cognitivo

4.2.2 Indícios da composição sistêmica dos textos acadêmicos

O sistema de conhecimento linguístico, emerge como uma das principais marcas verificáveis no corpus aqui analisado. Considerando-se a relevância desses achados para a compreensão dos fenômenos investigados, esse sistema merecerá uma sessão específica para sua discussão. No entanto, há que se antecipar, para fins de encadeamento interpretativo em relação às evidências correspondentes aos demais sistemas, que as recorrentes fragilidades de ordem gramatical ou lexical articulam-se sobremaneira às de ordem enciclopédica e sociointeracional, conforme se pode inferir na análise dos seguintes trechos:

TRECHO D1: “Uma outra *relevância*, seria em relação aos estágios, na maioria das vezes realizados em escolas filantrópicas (com vínculo com a UCPel) e não na rede pública *onde* a maioria dos profissionais irá atuar. *Onde* a maior parte da população está, pois *são nestes lugares* que poderemos confrontar as teorias que estudamos com a REALIDADE SOCIAL (grifo do autor).”

TRECHO F1: “Atualmente estamos começando o nosso “TCC”, *cada qual* com seu foco, mas diante disso podemos notar que muitas vezes que *nos faltaram um pouco* mais de “embasamento teórico” para que *podéssemos* em nossas escritas ter mais propriedade no que queremos dizer e *onde* possamos nos auxiliar nas *horas difíceis como está sendo* o momento do Trabalho de Conclusão de Curso.”

Os problemas de escolha lexical, concordância, uso de aspas, conjugação verbal, pontuação, entre outros promotores de efeito incoerente, denunciam fragilidades no domínio de conhecimentos linguísticos. Porém, haverá de se considerarem também as interveniências dos demais sistemas para a configuração de tais enunciados.

A percepção do objetivo ilocucional e supraestrutural, por exemplo, também mostra-se problemática caso se considere que, a par de serem textos produzidos na esfera acadêmica, na qual seria esperada maior preocupação com a norma culta, ambos os trechos não demonstram investimentos metacognitivos que possam revelar um processo de automonitoramento da escrita. Ao contrário, a percepção do interlocutor – a pesquisadora que exerce função de coordenação nessa Instituição –, parece tão somente mobilizar manifestações denunciastas e reinivindicatórias, subvertendo, portanto, o

objetivo autorreflexivo da tarefa e secundarizando o cuidado com os aspectos formais em relação ao conteúdo pretendido.

4.2.3 Pistas textuais do processamento *on-line* dos discursos

A partir da pressuposição de que as decisões subjacentes à produção de textos comportam uma rede de *inputs* acessados simultaneamente à construção de representações metalinguísticas, de ordem semântica, que visam ao estabelecimento de significados nos discursos produzidos, é cabível considerar que *inputs* estabilizados na memória sejam acionados de imediato por meios de estratégias cognitivas que concorram para as decisões linguísticas no momento de produção. Assim, eventuais falhas na produção de sentido podem indiciar problemas tanto na incorporação, quanto na interpretação das informações, que poderão ser de ordem linguística, enciclopédica ou sociointeracional, como sugerem os seguintes trechos, respectivamente:

TRECHO H1: “Minhas professoras do curso *senpre* foram um exemplo bom e com *serteza* irei colocar em *pratica* muitas de nossas teorias e *discusão* em sala de aula.”

TRECHO G2: “Atuo como professora à 11 anos [...]”

TRECHO Q1: “A *medida que* ia lendo podia notar a diferença na prática Paulo Freire foi *uma das obras que mais me encantei* parar para refletir a importância da construção do conhecimento ser um educador de oportunidades e não só de transmissão.”

Note-se que os trechos apresentam evidência da coadunação de diferentes tipos de conhecimento para a composição das ideias, cuja possibilidade de compreensão e veiculação compatível com o contexto acadêmico são nitidamente afetadas pelas escolhas linguísticas. Nesta linha de análise, pode-se inferir que os problemas ortográficos, de pontuação, de acentuação, de concordância e de uso de conectores, presentes nas sentenças analisadas, revelam a simultaneidade no acionamento de conhecimentos diversos estocados na memória, acompanhados de sua interpretação, gerando efeitos de sentido inadequados, neste caso, ao contexto de uso e desfavoráveis à compreensão do interlocutor.

O TRECHO Q1 traz a evidência emblemática dessas análises, podendo-se notar a estratégia cognitiva do autor ao acionar e interpretar, de forma *on-line*, conhecimentos da esfera enciclopédica, dirigindo seu dizer a uma interlocução socialmente situada no

ambiente acadêmico, porém com sua efetividade comunicativa significativamente afetada pelas escolhas linguísticas impróprias, as quais sugerem problemas na exposição e/ou consolidação de *inputs* linguísticos na memória do locutor.

4.2.4 A revelação da funcionalidade social dos discursos em um contexto acadêmico

A considerar-se o pressuposto da funcionalidade social do discurso (van DIJK; KINTSCH, 2010 [1983]), acolhe-se a ideia de que o processamento de discurso não se constitui em mero evento cognitivo. Ao contrário das perspectivas mentalistas, que concebem os processos cognitivos como uma realidade biológica *a priori*, defende-se a existência de uma chamada cognição social (van DIJK; KINTSCH, 2010 [1983]; KOCH, 2009 [2002]), em que estratégias de compreensão e produção textual são compreendidas como processos sobre os quais intervêm os modelos de situação (van DIJK, 2010 [1988]), formado pelas representações socialmente construídas e armazenadas na memória dos usuários da língua.

Evidências significativas da existência de uma cognição social participando do processo de produção textual e direcionando o conteúdo e a forma dos dizeres, encontram-se nos seguintes extratos:

TRECHO Q2: “[...] saio hoje de um curso de Pedagogia com a certeza de que muitos conhecimentos técnicos eu não tenho principalmente quanto *a* supervisão e gestão e *as* questões ligadas a língua portuguesa.”

TRECHO B1: “Na qualidade de aluna concluinte da Universidade Católica de Pelotas, venho por meio deste documento refletir minha trajetória de formação acadêmica, a qual me oportuniza um momento autoavaliativo referente a identidade profissional, construída por mim em conjunto com o grupo de professores e colegas de turma.”

TRECHO A2: “Estamos diante da sociedade da tecnologia; da informação. A metodologia utilizada nas aulas é a mesma do século XV. Se percorrermos a história da educação no Brasil, constataremos que a carreira docente ocupava um importante lugar na sociedade.”

No TRECHO Q2 a aluna revela a percepção da condição da interlocutora/pesquisadora – neste caso figura de liderança acadêmica – a quem se dirige numa nítida posição de autojustificação, sobretudo no que se refere a fragilidades

na “língua portuguesa”. Percebe-se que a autora, ao compor sua manifestação, interpreta o contexto em que se insere seu texto, bem como a finalidade de sua produção, demonstrando preocupação com um possível julgamento linguístico realizado pela pesquisadora. Note-se, portanto, que a usuária da língua constrói “uma representação não só do texto, mas também do contexto social, e que ambas representações interagem” (van DIJK; KINTSCH, 2010 [1983], p. 17).

Igual estratégia se pode notar nos trechos subsequentes, em que as autoras também constroem representações sobre os contextos de produção de seus textos. Particularmente no TRECHO B1, a autora vale-se de um estilo marcadamente formal e protocolar ao dirigir-se a alguém que figura em seu modelo de situação como um integrante superior do cenário acadêmico, a quem deseja manifestar-se de forma linguisticamente cuidadosa. Neste segmento, percebem-se estratégias de automonitoramento textual, aproximando-se da modalidade escrita de “conhecimento transformado” (BEREITER; SCARDAMALIA, 1987), com nítida preocupação com a recepção e interpretação do interlocutor, o que se repetirá ao longo de todo o texto dessa participante e que se constitui em uma exceção, considerando-se as características gerais de escrita identificadas nos demais textos do *corpus*.

Já no TRECHO A2, a par da nítida incidência de um modelo de situação sobre os dizeres da autora, percebe-se dificuldade na composição da tessitura textual, já que a aluna utiliza-se de uma sequência de enunciados recorrentes nos “Discursos dominantes” (GEE, 1999), próprios das práticas de letramento acadêmico, porém sem a reflexividade que lhe permitiria a fluência argumentativa e o encadeamento de ideias.

4.2.5 A emergência da dimensão pragmática de textos escritos na análise do *corpus*

O texto escrito é um poderoso objeto social, cuja formulação favorece a produção de impactos sociais vinculados às intenções de quem o produz. Tal pressuposto pragmático do texto coaduna-se com o pressuposto da funcionalidade social do discurso, no sentido de destacarem-se os aspectos contextuais do processamento.

A amostragem selecionada anteriormente para ratificar o pressuposto da funcionalidade social do discurso também ilustra claramente como os participantes empenham-se em construir um ato social, um ato de fala, por meio de seus dizeres.

Ainda corroborando a existência de uma dimensão pragmática nos textos escritos, podem-se destacar os seguintes trechos, nos quais se fazem notar propósitos de

crítica institucional e/ou social, elogio institucional, autojustificação, inserção nos discursos dominantes, dentre outras intenções menos recorrentes:

TRECHO A3: “Hoje o Pedagogo, é relegado a um cuidador de crianças, característica essa, muito inferior a sua real formação.”

TRECHO D2: “[...] pude constatar uma ‘detenção de poder’ da antiga coordenação, que muitas vezes por interesses próprios, esquecia do seu verdadeiro papel no curso.”

TRECHO G3: “Conheci aqui na universidade poucos professores comprometidos e competentes no que fazem (não estou julgando ninguém).”

TRECHO I1: “É um curso muito rico, com muitas potencialidades e capacitações de professores, que levarei para sempre o meu aprendizado e satisfação como aluna *da instituição do curso* de Pedagogia.”

TRECHO M3: “Hoje penso que faço tudo da melhor forma possível como profissional para que de fato consiga realizar minhas atividades de maneira coerente.”

TRECHO B2: “Para *Educar*, pensar o processo educativo, propor novas metodologias e políticas educacionais é necessário bem mais que o simples ‘gostar de crianças’.”

Há que se observar ainda que, em geral, os trechos versam sobre o curso, as condições da carreira docente, os papéis socialmente atribuídos ao pedagogo, dentre outros focos que deslocam o autor da condição de foco de análise de seu próprio texto. Com isso, a maioria dos discursos incorrem na estratégia de desviar-se da proposta autorreflexiva, negando, portanto, o objetivo autorreferencial da atividade inicialmente apresentada.

Desse modo, a análise do *corpus* permite verificar que os sujeitos conduzem pragmaticamente seus dizeres, visando propósitos relativamente similares, porém desviando-se dos objetivos delimitados inicialmente pela pesquisadora.

Realizadas as diversas análises quali-quantitativas ao longo das diferentes seções e subseções do capítulo 4, esboça-se um panorama interpretativo para o qual coadunam-se variadas tendências, inferências, e prospecções teóricas que foram paulatinamente discutidas ao longo deste estudo e que serão retomadas, à guisa de uma síntese conclusiva, a ser apresentada no próximo capítulo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: COMPREENSÕES, PERPLEXIDADES E DESAFIOS

Para ser grande, sê inteiro: nada
 Teu exagera ou exclui.
 Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
 No mínimo que fazes.
 Assim em cada lago a lua toda
 Brilha, porque alta vive.

Fernando Pessoa
 (*Ricardo Reis*)

O capítulo ora apresentado tem o propósito de sintetizar o estudo empreendido, cujo objetivo geral foi analisar a caracterização linguística das produções escritas de alunos de um curso de formação de professores, participantes de um evento de letramento acadêmico, por meio da observação das estratégias sociocognitivas reveladas nos critérios de textualidade presentes na materialidade textual.

A delimitação de tal objetivo foi motivada pelo envolvimento da pesquisadora com variados contextos educacionais ao longo de sua formação acadêmica e profissional, permitindo-lhe identificar a problemática da leitura e da escrita, cujas estatísticas locais e globais tendem a abastecer o chamado “discurso da crise”, apontado pela literatura recente sobre os letramentos.

A par da recorrente denúncia pública do fracasso dos processos educacionais, no que se refere ao preparo dos alunos de diferentes níveis escolares e universitários para o protagonismo social em diferentes contextos e práticas de letramento mediadas pela leitura e a escrita, percebe-se uma aparente impotência didático-metodológica ante a referida problemática.

O presente estudo situou-se, portanto, como uma iniciativa científica que se propôs ao enfrentamento do discurso da crise, a partir de algumas premissas iniciais que foram paulatinamente ratificadas ao longo da pesquisa:

- 1º) A crise é real e, portanto, desafiadora, mobilizadora para todos os sujeitos e instâncias envolvidos com os processos educacionais.
- 2º) A crise é multifatorial, requerendo a convocação de múltiplos enquadres teóricos para a sua compreensão e tratamento prospectivo.
- 3º) A crise é produtiva, se convertida em iniciativas científicas, organizacionais e governamentais que sejam capazes de tornar

“perplexidades” em “movimentos reconstrutivos e produtivos”, tal como preconiza Santos (1991, 1999, 2010[2004]).

Nessa perspectiva, a observação preliminar e contextualmente situada dos fenômenos linguísticos investigados neste estudo, fez emergir a composição de um *design* teórico-metodológico híbrido, buscando a superação de modelos dicotômicos e prescritivos, cujos efeitos se mostram frágeis diante da complexidade inerente à própria linguagem.

Para tanto, foram privilegiados estudos sobre o cenário da educação superior na contemporaneidade, suas perplexidades e desafios; o conceito de reflexividade na formação docente, assim como suas implicações nos processos de produção de textos, enquanto estratégia cognitiva ligada à metacognição e à metalinguagem; a perspectiva sociocultural dos letramentos como também as particularidades dos letramentos acadêmicos; a linguística textual na perspectiva sociointerativa, enfocando os mecanismos de textualidade das produções escritas, especialmente os índices de coesão e coerência; e, finalmente, os estudos sobre processamento sociocognitivo de textos.

Coadunando-se com este arcabouço conceitual, foram adotadas modalidades de pesquisa igualmente híbridas, valendo-se concomitantemente de levantamentos quantitativos e de análises de cunho qualitativo para a interpretação, possibilitando o tratamento dos dados de forma ampliada e articulada.

Respeitados os trâmites institucionais e os critérios técnicos necessários à manutenção do rigor ético da pesquisa, procedeu-se à coleta de dados com a adesão expressiva dos sujeitos convidados, cuja produção constitui-se em um *corpus* significativo, conforme revela a síntese de resultados descrita a seguir.

5.1 O PROCESSO DE ANÁLISE E OS PRINCIPAIS RESULTADOS

A condução do processo de análise de dados direcionou-se a partir do estabelecimento de dois objetivos específicos, em torno dos quais se desenvolveram as diferentes estratégias descritas ao longo das duas seções do capítulo 4.

As relações coesivas dos textos analisados foram especificamente investigadas a partir do uso de estratégias de análise quali-quantitativas, contemplando o objetivo específico de identificar-se a ocorrência e a recorrência dos critérios de coesão no *corpus* analisado, bem como suas implicações na construção da coerência textual.

Em relação a esse particular propósito, merecem destaque, como aspectos preliminarmente revelados na tabulação dos dados, a prevalência do uso incoerente do recurso parafrástico, o uso frequente dos operadores argumentativos, cujas ocorrências também são significativamente superiores aos operadores organizacionais. Além disso, nota-se expressiva ocorrência de quebra de paralelismo nos textos analisados.

Tais revelações sugerem que os textos analisados são artefatos socioculturais que se constroem em um contexto de letramento possivelmente adepto ao “discurso da escrita como criatividade”, descrito por Bonini e Figueiredo (2006), valorizando mais a livre expressão do acadêmico, em detrimento do domínio das habilidades formais da língua.

Das três relações textuais categorizadas para fins de análise, percebeu-se que as de associação revelam-se especialmente dominadas pelos participantes que mantêm a aproximação semântica da narrativa por meio da seleção de termos semanticamente próximos. No entanto, há que se ressaltar a nítida fuga de tema, uma vez que, ao privilegiarem como foco de análise “o curso”, utilizando-se de escolhas lexicais próximas a este enfoque, os sujeitos garantem o atributo da associação coesiva, distanciando-se, no entanto, da temática autorreflexiva proposta no momento da coleta de dados.

Em relação às relações de conexão, as poucas incidências de uso de operadores organizacionais em relação aos argumentativos, constituem-se em importantes indícios que corroboram a hipótese de que neste contexto de letramento acadêmico prevalecem modalidades de escrita próximas ao modelo de “conhecimento narrado”, desprovido de estratégias de automonitoramento textual. Esse padrão, típico de escritores iniciantes, distancia-se, portanto, de modalidades de escrita esperadas em um contexto acadêmico, que requer uma maior aproximação da norma culta por parte dos acadêmicos.

Tal evidência remete à discussão dos letramentos acadêmicos, problematizando-se questões referentes ao pertencimento dos sujeitos, por meio do domínio dos discursos dominantes nessa esfera, de modo a não só absorvê-los, como também ressignificá-los criticamente, protagonizando novos dizeres e novos cenários, nestes contextos específicos e em outros de que venha a fazer parte.

Ainda em relação aos indícios linguísticos referentes às relações coesivas, deve-se destacar a significativa ocorrência de operadores argumentativos, marcando, portanto, a posição discursiva dos sujeitos que, mais do que protagonistas de um processo autorreflexivo, mostram-se críticos de uma estrutura externa que, segundo seus

dizeres, merece ser reconfigurada, com vistas à qualificação de seus processos educacionais.

Vale referir, como aspecto limitador da leitura e interpretação dos dados, o critério de análise utilizado – efeito coerente ou incoerente – o qual, a par de favorecer a análise de importantes fatores relativos à textualidade dos textos do *corpus*, deixa de contemplar outros virtuais critérios, sobretudo o de ausência ou de escassez na utilização de recursos coesivos.

Na seção 4.2, a análise dos textos produzidos, com o propósito de captar características composicionais recorrentes, permitiu verificar que os escritores universitários participantes apresentam características típicas do modelo de “conhecimento narrado” (BEREITER; SCARDAMALIA, 1987), ou seja, não fazem uso ou utilizam-se timidamente de estratégias metacognitivas que promovam a melhor compreensão dos enunciados pelo interlocutor. Tais características são indiciadas por escolhas linguísticas desfavoráveis aos propósitos comunicativos, tais como problemas de pontuação, concordância, além de dificuldades no manejo de muitos dos recursos coesivos tratados especialmente neste estudo.

Privilegiando-se o tratamento do objetivo específico de analisar, por meio da observação da materialidade textual das produções escritas autorreflexivas, os pressupostos de processamento sociocognitivos e os mecanismos metacognitivos subjacentes às marcas linguísticas identificadas, procedeu-se à análise interpretativa dos textos componentes do *corpus*, identificando-se indícios acerca do funcionamento de cada um desses pressupostos nas marcas linguísticas destacadas.

A partir desse procedimento de análise chegou-se a conclusões significativas que convergem para a sustentação da hipótese de que os textos escritos funcionam como artefatos de importante impacto sociocultural, cuja produção implica na integração *on-line* de diversos sistemas de conhecimento processados pelos sujeitos, em interação com os diferentes contextos em que estes textos são produzidos.

Em relação à *multidimensionalidade do texto como artefato sociocultural e cognitivo*, foram expressivas as suas evidências empíricas, a partir das quais se infere a concorrência de diversos fatores para sua produção e compreensão. Nesse particular, analisaram-se diversos trechos com problemas de coesão e coerência, identificando-se a interface de múltiplos fatores responsáveis pela sua produção, dentre os quais se podem

destacar possíveis fragilidades instrucionais, compreensão dos gêneros e percepção dos aspectos ilocucionais próprios aos textos em seus contextos de produção.

A partir dessas constatações, é plausível inferir-se, portanto, que concepções aprioristas da língua sucumbem diante da evidência de que, para a produção de textos, concorrem variados mecanismos, sejam de ordem cognitiva, sociocultural ou ideológica. Nessa perspectiva, a análise dos fatores concorrentes para a utilização das escolhas linguísticas inadequadas à finalidade social dos textos produzidos e de seus efeitos de coerência não poderá se constituir em uma tarefa reducionista, sob pena de incorrer-se em diagnósticos parciais e no levantamento de soluções estereis, no que se refere à superação de fragilidades na escrita.

Diferentes trechos destacados do *corpus* de pesquisas ratificaram a concorrência de diversos sistemas de conhecimento para o processamento de textos escritos, corroborando o pressuposto da *composição sistêmica do processamento textual*. Exemplos categóricos acerca dessa convergência se fazem notar em sequências enunciativas em que há problemas na percepção do objetivo ilocucional e supraestrutural, por parte do escrevente.

Tal evidência revela fragilidade no domínio de sistemas de conhecimento vinculados tanto à esfera social quanto à cognitiva. Nesse sentido, conclui-se que, para a eficácia comunicativa dos textos produzidos, haverá de ser contemplados razoavelmente os sistemas de conhecimento de diversas ordens, processados e ressignificados sociocognitivamente por ocasião da produção textual.

Particularmente neste estudo fizeram-se notar fragilidades no domínio dos conhecimentos vinculados aos diferentes sistemas, com especial destaque à compreensão dos sistemas ilocucionais e superestruturais, revelados em manifestações desfocadas tanto dos propósitos comunicativos quanto da tipologia de textos próprios da esfera acadêmica, na qual seria esperada maior preocupação com a norma culta.

Nesse sentido, vários trechos analisados não demonstraram investimentos metacognitivos que pudessem revelar o processo de automonitoramento da escrita. Além disso, a fragilidade no domínio do sistema de conhecimento ilocucional, por exemplo, veio a comprometer a manutenção do propósito autorreflexivo das produções textuais propostas, as quais foram deliberadamente convertidas em textos argumentativos acerca das problemáticas do curso.

Já os variados problemas gramaticais como pontuação, ortografia, conjugação verbal, dentre outros visíveis no *corpus*, denunciam dificuldades dos sujeitos no

domínio dos conhecimentos linguísticos, muito embora articulados aos domínios dos demais sistemas de conhecimento que, nitidamente, interagem por ocasião do processamento de texto.

Corroborando as evidências da composição sistêmica do processamento textual, pôde-se também constatar *a mobilização on-line desses diferentes sistemas de conhecimento* para a produção de textos. Nesse sentido, os problemas ortográficos, de pontuação, de acentuação, de concordância e de uso de conectores, presentes nas sentenças analisadas, revelam a simultaneidade no acionamento de conhecimentos diversos estocados na memória, acompanhados de sua interpretação, gerando efeitos de sentido inadequados ao contexto de uso e desfavoráveis à compreensão do interlocutor, suscitando reflexões acerca das condições de pertencimento dos sujeitos participantes em um contexto de letramento acadêmico em que lhes são exigidas tais habilidades.

Em relação ao pressuposto da *funcionalidade social dos discursos* pôde-se verificar a existência de uma chamada cognição social (van DIJK; KINTSCH, 2010 [1983]; KOCH, 2009 [2002]), em que estratégias de compreensão e produção textual são compreendidas como processos sobre os quais intervêm os modelos de situação (van DIJK, 2010 [1988]), formados pelas representações socialmente construídas e armazenadas na memória dos usuários da língua. Tal evidência faz-se notar em trechos em que os sujeitos demonstram interpretar o contexto em que se insere seu texto, bem como a finalidade de sua produção, demonstrando preocupação com um possível julgamento linguístico realizado pela pesquisadora ou, ao contrário, uma nítida despreocupação – quiçá desconhecimento – para com as questões formais da língua.

Ratificando o pressuposto da *dimensão pragmática dos textos escritos*, muitas foram as evidências, no *corpus* analisado, de que os participantes empenham-se em construir um ato social, um ato de fala, por meio de seus dizeres. Em variados trechos fazem-se notar propósitos de crítica institucional e/ou social, elogio institucional, autojustificação, inserção nos Discursos dominantes, dentre outras intenções menos recorrentes.

Constata-se que os procedimentos de análise empreendidos, bem como a estrutura teórica constituída para a compreensão dos objetos de estudo, foram adequados aos propósitos investigativos, na medida em que possibilitaram articular diferentes olhares acerca de um mesmo fenômeno, conferindo-lhe o *status* de complexidade que não somente o eleva, do ponto de vista de sua configuração científica, como também o (re)significa do ponto de vista de sua pertinência social.

Realizado o retrospecto teórico e metodológico do estudo, ressaltando seus principais resultados e contribuições, encaminha-se, a seguir, uma análise prospectiva, tendo em vista o caráter aplicado perseguido por este empreendimento científico.

5.2 IMPRESSÕES FINAIS E PROSPECTIVAS

Recobrando-se as motivações deste estudo, inicialmente anunciadas, bem como o *design* teórico-metodológico privilegiado, há que se salientar a relevância das descobertas para futuros projetos institucionalmente situados que possam valer-se dos próprios dados coletados e analisados, como também da própria modalidade investigativa que privilegia a visão complexa e o conhecimento pertinente.

Compreende-se que este investimento científico, embora modesto em sua abrangência, possa instigar novos estudos na área de linguística aplicada, procurando recompor a complexidade inerente à linguagem, cujo tratamento científico, historicamente dicotomizante e disjuntivo, tende a fragilizá-la enquanto artefato cultural vivo e transdisciplinar.

Ao incluir-se a reflexividade como importante elemento deste estudo linguístico, prevê-se também a problematização de práticas educacionais, em especial a formação de professores, cujas metodologias merecem ser analisadas à luz das demandas reais dos cenários educativos da contemporaneidade que exigem intervenções cada vez mais desafiadoras.

Nessa perspectiva, o estudo abre caminhos para novas investigações que possam, além de valer-se de semelhantes metodologias, responder a outras questões que se impõem diante das discussões aqui inauguradas. Assim, propõem-se como indagações que possam instigar futuros estudos correlatos: as possíveis aproximações entre as modalidades de escrita de professores em formação e de professores formadores; o papel da reflexividade – atributo cognitivo e pedagógico – nas metodologias empreendidas em processos de formação docente; as relações dos letramentos acadêmicos com os processos de letramento da educação básica; a interface sociocognitiva da escrita de professores da educação básica, dentre outros possíveis temas que venham a somar-se a essa investigação, na perspectiva de contribuir para a transformação de eventuais perplexidades educacionais em novos horizontes possíveis.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos.** (M. G. S. Rodrigues et al, trad.) 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011[2008].

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 1996.

_____. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010[2003]. (Coleção questões da nossa época; v. 08).

_____. O outro lado da competência comunicativa: a do professor. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade.** 16. ed. São Paulo: Papirus, 2011[1998]. (Coleção Práxis).

ANASTASIOU, Léa G.C. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica.** Curitiba: IBPEX, 1998.

_____; ALVES, Leonir P. (orgs.). **Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 8. ed. Joinville: Univille, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (Na Ponta da Língua, v. 13).

ARENDRT, Ronaldo J. J. O desenvolvimento cognitivo do ponto de vista da enação. **Psicologia: reflexão e crítica,** Porto Alegre, v.13, n. 2, p. 223-232, 2000.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BEREITER, C. SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro, de 2006. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23, dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10, jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Sistema Nacional de avaliação da Educação Superior**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15, abr. 2004.

CHACON, Lourenço. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DEMO, Pedro. **Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

FÁVERO, Leonor L; KOCH, Ingedore G. V. **Linguística textual: introdução**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2008[1983].

FIGUEIREDO, D.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, 2006.

FISCHER, Adriana. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, jul/dec. 2008, v. 30, n.2.

_____. **A construção de letramento na esfera acadêmica**. 340f. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Brasil, 2007.

GABRIEL, Rosângela. A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo. **Edunisc**, p. 73-83, 2006.

GEE, James P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2.ed. London: The Farmer Press, 1999.

_____. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**. International Reading Association. v.8, n. 44, p. 714-725, maio 2001.

IBGE. **Banco de Dados 2008** (cidades@ - Pelotas – Rio Grande do Sul). Disponível em: www.ibge.gov.br . Acesso em: 29 mar. 2011.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo2010> . Acesso em: 12 mar. 2011.

INEP. **Manual do ENADE/2010**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em: 11 abr. 2011.

INEP. **ENADE/2008**: Relatório do Curso Pedagogia da Universidade Católica de Pelotas. Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado>. Acesso em: 11 abr. 2011.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 2008[1995].

KOCH, Ingedore G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003[1997].

_____; TRAVAGLIA, Luiz C. **A Coerência textual**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2007 [1990].

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009[2002].

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011[2006].

_____; TRAVAGLIA, Luiz C. **Texto e coerência**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

MACHADO, Nilson J. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz. Recife: UFPE. Série Documentos, Vol. 1, PG em Linguística, 1983.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAES, Maria C. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papyrus, 1997. (Coleção Práxis).

MORATO, Edwiges M. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALI, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** (C.E.F. da Silva e J.Sawaya, trad.) 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000b.

_____. **Ciência com consciência.** (M.D. Alexandre; M.A.S. Dória, trad.) 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOTTA, Alayde G. **O continuum cognição-metacognição nas estratégias *bottom-up* empregadas na compreensão textual em L2.** 2007.113 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Letras, Programa de Pós-Graduação em Leitura e Cognição, UNISC, Santa Cruz do Sul, 2007.

MOTTA, Alayde G; ZIMMER, Márcia C. O *continuum* cognição-metacognição nas estratégias *bottom-up* empregadas na compreensão textual em L2. **Ciência e Cognição**, 2007.

OCDE. **Pisa 2009.** Relatório publicado em dezembro de 2010. Disponível em: <http://educação.uol.com.br>. Acesso em: 04 abr. 2011.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SALATACI, Reyhan; AKYEL, Ayse. Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. **Reading in a foreign language**, v. 14, n.1. p. 1-17, 2002.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências.** 5.ed. Porto: Afrontamento, 1991.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010[2004]. (Coleção questões da nossa época; v.11).

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIGNORINI, Inês (org.). **Gêneros catalisadores:** letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVEIRA, Maria I. M. Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 [1998].

_____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2010 [2003].

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação.** Minas Gerais, n. 25, p.18-29, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 17 set. 2004.

STREET, Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003. Disponível em: <http://telecongresso.sesi.org.br>. Acesso em: 10 nov. 2003.

_____. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução de Armando Silveira e Adriana Fischer. **Perspectiva:** Revista do Centro de Ciências da Educação –UFSC, Florianópolis, v. 8 n. 2, jul./dez. 2010.

TFOUNI, L. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes Editores, 1998.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS. **Projeto Pedagógico Institucional**. Pelotas: Educat, 2009.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Pelotas, 2010.

VAN DIJK, T.; KINTSCH, W. A caminho de um modelo estratégico de processamento de discurso. In: VAN DIJK, T. **Cognição, discurso e interação**. (org.e apresentação de Ingedore V. Koch). 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010 [1983]. (Coleção Caminhos da Linguística), p. 09-35.

_____. Modelos na memória: o papel das representações da situação no processamento do discurso. In: VAN DIJK, T. **Cognição, discurso e interação**. (org.e apresentação de Ingedore V. Koch). 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010 [1988]. (Coleção Caminhos da Linguística), p. 158-181.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. (E. Rosa, trad.) Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZIMMER, Márcia C. O connexionismo e a leitura de palavras. In: ROSSA, Carlos; ROSSA, Adriana. Rumo à psicolinguística connexionista. **EDIPUCRS**, Porto Alegre, p. 1001-138, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/UCPEL

Rua Félix da Cunha, 412. Fone: (53)21288220

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Aluno(a)

Dirigimo-nos a você para convidá-lo(a) a colaborar, juntamente com os demais alunos do 7º semestre do Curso de Pedagogia da UCPel, com a pesquisa intitulada “**Análise textual de produções autorreflexivas de alunos de pedagogia: interface sociocognitiva dos letramentos acadêmicos**”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, com o objetivo de investigar os perfis de letramento de alunos e professores do referido curso, revelados na materialidade linguística de produções escritas realizadas em situações de autoavaliação.

Considerando-se o esperado impacto desse estudo para o processo de autoavaliação institucional, será a análise das produções autoavaliativas realizadas pelos alunos do curso de Pedagogia, a partir de um instrumento de coleta de dados, proposto como atividade reflexiva.

Cabe destacar que será mantido o sigilo sobre a autoria dos trechos selecionados para análise, seja no texto final da dissertação ou em quaisquer espaços de divulgação posterior como eventos e/ou revistas científicas.

Reitere-se que sua participação na pesquisa é voluntária, lhe sendo facultativa adesão. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que se desenvolve o estudo.

Esclarecimentos adicionais sobre o teor dessa pesquisa e/ou sobre seus procedimentos metodológicos poderão ser obtidos junto ao pesquisador responsável, e demais membros da equipe, a qualquer tempo. Desde já agradecemos!

Márcia Miller Gomes de Pinho

Pesquisadora / Mestranda/UCPel

Celular: (53) 91531373

e-mail: marciamgpinho@yahoo.com.br

Pelotas, _____ de _____ de 2011.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Sujeito de Pesquisa

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

PROPOSTA REFLEXIVA

Prezada Aluna

Apostando na manifestação das três atitudes originalmente apontadas por Dewey como indispensáveis para a **ação reflexiva** e incorporadas a estudos contemporâneos sobre formação reflexiva de professores (ZEICHNER, 1993; ALARCÃO, 1996) – a **abertura de espírito**, a **responsabilidade** e o **empenhamento** – propomos essa atividade autoavaliativa que visa contribuir com os estudos atualmente empreendidos no Curso de Pedagogia no intuito de problematizar e aprimorar o Projeto Pedagógico do Curso, além de subsidiar pesquisa no campo da Linguística Aplicada, em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Para tanto, oferecemos como provocações preliminares à sua reflexão as seguintes “perguntas pedagógicas” **sobre sua trajetória de formação acadêmica**:

- O que faço? O que penso?
- O que significa isto?
- Como me tornei assim?
- Como me poderei modificar?

Certos de sua acolhida à proposta e confiantes no exercício de seu protagonismo nesse privilegiado momento de reflexão, antecipadamente agradecemos.

Coordenação Pedagógica da PRAc

Coordenação do Curso de Pedagogia

ANEXOS

ANEXO 1

TEXTO A

Como acadêmica concluinte do curso de Pedagogia, acho extremamente relevante essa ação reflexiva que nos foi proposta; pois permite-nos avaliar a caminhada trilhada ao longo dos quatro anos de faculdade.

Os conhecimentos teóricos aprendidos foram muitos.

Fui apresentada a filósofos da educação! Desde os pensadores mais antigos como Sócrates, Platão e Aristóteles, até os contemporâneos José Carlos Libâneo, Paulo Freire etc...

Atualmente pensar a educação é uma tarefa que por vezes me parece bastante árdua e complexa. Estamos diante da sociedade da tecnologia; da informação. A metodologia utilizada nas aulas é a mesma do século XV. Temos de repensar a identidade do professor. Se percorrermos a história da educação no Brasil, constataremos que a carreira docente ocupava um importante lugar na sociedade. Hoje o Pedagogo, é relegado a um cuidador de crianças, característica essa, muito inferior a sua real formação.

O profissional Pedagogo é capaz de atuar em qualquer área que se pressuponha haver necessidade de uma intervenção pedagógica.

Concluo, que há muito o que se fazer e se pensar dentro do curso de Pedagogia; pois ratifico a idéia acima, de que apenas a docência, não contempla todo o potencial intelectual; de que o Pedagogo é capaz.

ANEXO 2

TEXTO B

Formação Acadêmica

Na qualidade de aluna concluinte da Universidade Católica de Pelotas, venho por meio deste documento refletir minha trajetória de formação acadêmica, a qual me oportuniza um momento autoavaliativo referente a identidade profissional, construída por mim em conjunto com o grupo de professores e colegas de turma. Atualmente, no 8º semestre do curso de Pedagogia, por vias de concluir minha graduação, tenho questionado sobre os avanços, as dificuldades e as limitações alcançadas, constatadas durante o período de formação profissional. Penso que desde o ingresso do curso houve grandes evoluções, a idéia ingênua da figura do Pedagogo e seu papel na sociedade – que antes me parecia uma figura mais matriarcal – hoje já tem um novo sentido, muito mais complexo daquele de antes. Para Educar, pensar o processo educativo, propor novas metodologias e políticas educacionais é necessário bem mais que o simples “gostar de crianças”.

Ser Pedagogo para mim hoje é compreender que existe todo um processo histórico evolutivo das questões educacionais que permitem a construção identitária da profissão a qual curso. Eu sou educadora e penso educação porque através de estudos pude acompanhar e analisar a trajetória de educadores que dentro do seu contexto histórico-social pensaram e executaram suas funções de acordo com seus referenciais teóricos.

Eu me tornei Pedagoga através de pesquisas, dos trabalhos acadêmicos, das oficinas, dos seminários, das práticas pedagógicas... Eu me tornei Pedagoga na relação professor-aluno, aluno-aluno – relação dialógica – onde os sujeitos aprendem, problematizam e constroem conhecimentos, os sujeitos buscam alternativas para solucionar aspectos considerados negativos e transforma-los em algo que se reverta para o bem comum da sociedade.

Constato a partir do exposto, que houve grandes avanços, e que as dificuldades talvez ainda permeiam minha trajetória, elas no entanto me tornam instável, me fazem reagir, me tiram do estado passivo, me tornam mais humana e me fazem cada vez querer aprender mais e mais.

ANEXO 3

TEXTO C

Sou estudante do curso de pedagogia da universidade católica de pelotas, estou no 8º semestre, durante os quatro anos do curso aprendi muitas coisas tanto nas teorias como nas práticas dos estágios realizados no curso de pedagogia, entrei no curso pensando em abrir em escolinha infantil, mas durante os quatro anos de estudo e dedicação e com as vivências e experiências que tive nos estágios obrigatórios da grade curricular do curso e também da experiência que tive por dois anos que trabalhei em uma clínica particular fez com que eu amadurece-se as minhas idéias em relação á profissão pedagoga, o que é ser um pedagogo, qual a área de atuação, não basta so gostar de criança e sim ir além, buscar aprender coisas novas, se dedicar, abrir novos horizontes.

Estudando e lendo pode me desenvolver a ser um profissional, uma pedagoga e pretendo continuar estudando após me formar, fazer pós-graduação para ser um bom profissional e estar preparado para o mercado de trabalho, não basta so ter graduação, temos que continuar estudando, nos qualificarmos e sermos um bom profissional dentro da nossa área de trabalho.

ANEXO 4

TEXTO D

Sou estudante do último semestre (8º) do Curso de Pedagogia da UCPEL e sou professora da educação infantil desde 1997, com formação no magistério – ensino médio.

Ingressei nesta Universidade no intuito de buscar uma graduação que possibilitasse um crescimento profissional e agregasse conhecimentos, experiências e vivências significativas para a minha prática educativa.

No decorrer do curso fomos experienciando diversas situações, dentre elas pude constatar uma “detenção de poder” da antiga coordenação, que muitas vezes por interesses próprios, esquecia do seu verdadeiro papel no curso. Outra questão relevante eram os professores, ficavam apenas os que fossem de interesse da coordenação e muitos profissionais como a professora (X) e a professora (Y) foram excluídos do nosso curso. Trago estas questões, porque entendo que neste curso existem preocupações maiores, como a qualidade dos profissionais que estão formando.

Discussões e experiências são mecanismos essenciais para a formação de educadores, necessitamos de práticas, de estudos aprofundados, precisamos que nos exijam, nos “cobrem”, porque somos capazes de corresponder, com certeza!

Uma outra relevância, seria em relação aos estágios, na maioria das vezes realizados em escolas filantrópicas (com vínculo com a UCPEL) e não na rede pública, onde a maioria dos profissionais irá atuar. Onde a maior parte da população está, pois são nestes lugares que poderemos confrontar as teorias que estudamos com a REALIDADE SOCIAL.

Com a mudança de coordenação, a “descentralização de poder” e a renovação do quadro de professores, estão havendo mudanças, mudanças para melhor... que podem melhorar cada vez mais.

Quando cheguei neste curso já trazia muitas experiências, da minha formação no magistério, mas principalmente da prática docente. Tinha minhas concepções pessoais, minha bagagem de vida, mas queria algo mais, o ser humano necessita estar neste processo de busca. Sinceramente me frustrei um pouco, queria mais...

Hoje já percebo coisas diferentes, gosto de ler mais, aqui no curso fui estimulada e muito. E também aprendi com verdadeiros mestres, que com a propriedade de conhecer a ciência educacional nos encantou por conhecer e dominar habilidades que nos envolveram e nos fizeram buscar.

Vejo o curso caminhando em uma nova estrada, onde deverá ser necessário que se constitua uma equipe, percebo que é a proposta da nova coordenação, mas será necessários mais profissionais para completarem o time.

Nesta formação sinto a necessidade de mais provocações, da busca incessante para que os alunos pensem, reflitam, confrontem (no bom sentido) ideias, pensamentos, teorias, porque é desta forma que construímos as aprendizagens. E tenham os pés no chão, cientes da realidade, atuando onde está a massa social.

Acredito que mexendo na história de cada um, trazendo para o âmbito educacional e conhecendo concepções, teorias, conseguiremos criar uma identidade profissional, de educador, de um cientista da educação.

ANEXO 5

TEXTO E

Sou estudante do último semestre do curso de Pedagogia da UCPEL e professora da Educação Infantil da rede municipal de ensino. Trabalho 40 hs semanais e todas as noites venho para esta instituição estudar e aperfeiçoar-me como profissional, em busca de novas aprendizagens que norteiem e melhor direcionem minha prática e que me auxiliem no desenvolvimento pessoal.

Acredito que o crescimento do ser humano está na busca constante e incansante do conhecer, do ato em saciar suas inquietações e é por meio da formação que o indivíduo organiza seu modo de pensar e agir.

A ação de um educador, de um profissional, de um aluno é baseado na educação que lhe foi imposta, bem como nos valores que circundam a criação recebida na infância e refletida na vida adulta. Esta base educacional fundamentam também nossa identidade como educadores que somos. Os aprendizados, os professores, os mestres, os autores, os familiares, os alunos, enfim a sociedade de certa forma impulsionaram-me a estar aqui, a ponto de procurar e investigar o processo educativo, de compreender como a humanidade se organiza e se modifica. Aqui nesta Universidade houve muitos momentos em que o aprendizado foi significativo e que contribuíram para a construção do meu ser professor. Em outros faltou incentivo, a colaboração, o respeito, a compreensão, a compaixão, e o lado a lado na “parceria” de uma cumplicidade.

Foram muitas as alegrias, as aprendizagens, algumas lamentações e lágrimas, mas tudo isso fortalecem ainda mais minha luta em prol da humanização e da credibilidade que tenho na educação como agente transformador do cidadão.

O conhecimento não cessa aqui, apenas inicia e logo se estende por toda a vida, a formação é pessoal e depende muito mais da nossa motivação do que do meio

externo. Aqui foi uma passagem que deixa a necessidade de buscar ainda mais, aprofundar teorias e refletir as práticas.

Acredito que o curso pode melhorar ainda mais e que os profissionais aqui podem exigir e ampliar as possibilidades de pesquisa.

ANEXO 6

TEXTO F

Tragetória de Formação Acadêmica

Atualmente estamos começando o nosso “TCC”, cada qual com seu foco, mas diante disso podemos notar que muitas foram as vezes que nos faltaram um pouco mais de “embasamento teórico” para que podéssemos em nossas escritas ter mais propriedade no que queremos dizer e onde possamos nos auxiliar nas horas difíceis como está sendo o momento do trabalho de Conclusão de Curso.

Muitas vezes penso que faltou de nós também, alunas, um pouco mais de “capricho” com nós mesmas, poderíamos ter feito leituras sem que nos pedíssemos, mas isso infelizmente quase não aconteceu.

Agora que estamos já no 8º semestre estamos “correndo atrás do tempo perdido”. Muitas de nós um pouco mais, outras nem tanto.

Mas além desta falta que tanto sinto, no curso também tive muitas coisas boas, aprendemos muito aqui com nossos professores, alguns já não estão mais, mas certamente lembraremos deles para sempre, pois nos marcaram com suas palavras e o aprendizado valeu a pena.

Agora que estamos revendo nossos conceitos e buscando o que ficou “para trás” certamente conseguiremos melhorar “um pouco”. Até mesmo porque curso nenhum forma um profissional “perfeito”, infelizmente sempre há falhas. E somos nós, profissionais da educação quem deveríamos ver aonde estão estas falhas e o porquê delas ocorrerem.

ANEXO 7

TEXTO G

Tive algumas idas e vindas no curso, em função de falta de motivação, porém estou retornando este semestre com a vontade e a certeza de que tudo possa ser melhor.

Percebi que algumas vezes, que o que o próprio curso prega e ensina não é seguido por alguns professores, como por exemplo a postura e o tratamento que devemos dar aos nossos alunos. Mas estou buscando concluir o curso, mas não a minha formação, pois esta sei que será uma longa caminhada tendo em vista que a educação vive em constante mudança.

Infelizmente percebo por parte da sociedade e da própria instituição em alguns momentos que o nosso curso não tem o respeito que merece, e isto é um grande problema, pois sabemos que tudo parte da educação.

Atuo como professora à 11 anos pois fiz magistério e noto que a educação de um modo geral está cada vez pior, o que é uma pena.

Conheci aqui na universidade poucos professores comprometidos e competentes no que fazem (não estou julgando ninguém).

Nossos estágios em sala de aula aqui pelo cursão na minha opinião são de muito pouco tempo, o que dá a impressão que o que mais importa é o diploma, e não é por que é preciso dar uma atenção sobre que profissional estamos formando e colocando no mercado de trabalho. É claro que o conhecimento e embazamento teórico é importante, mas e o manejo de classe?

Não sei se estou certa ou errada, é minha opinião.

ANEXO 8

TEXTO H

Foi acreditando no poder que a pedagoga tem de transformar a vida de crianças que resolvi fazer este curso, para que possa acrescentar na educação, penso que a pedagogia tem um papel importante em nossas vidas, acredito que grande parte dos colegas dentro da pedagogia e fora também lembram muito mais da professora do ensino fundamental do que do ensino médio, digo isso não por que somos melhores, mas sim porque somos a base dessa longa jornada, somos nós que ensinamos nossos alunos a dar seus primeiros passos.

Minhas professoras do curso sempre foram um exemplo bom e com certeza irei colocar em prática muitas de nossas teorias e discussões em sala de aula.

ANEXO 9

TEXTO I

Como acadêmica concluinte do curso de formação de Pedagogia da Universidade Católica de Pelotas, e com as minhas experiências vivenciadas e realizadas no meu trabalho, no qual sou professora auxiliar de uma escola particular, posso afirmar que o curso me proporcionou muitos aprendizados para melhor trabalhar na área da educação. Durante o curso tive algumas dificuldades em trabalhar nos estágios que realizamos, na educação infantil, séries iniciais, gestão e assim preocupando-me com o magistério que breve será realizado. Pois senti muita falta de disciplinas de didáticas, não consegui muitas vezes fazer estudos durante estágios para trabalhar, por exemplo, matemática, história e outros.

Assim, também tive algumas dificuldades durante o estágio da gestão, onde foi realizado na Coordenação Pedagógica da UCPEL, tendo em vista que estávamos num setor muito importante e que nunca se tinha conhecido o PPI, PPC, PDI do nosso Curso. Penso que o Curso de Pedagogia pode tornar-se mais organizado nessas questões citadas acima, pois não tive nenhuma dificuldade encontrada no decorrer desses quatro anos.

É um curso muito rico, com muitas potencialidades e capacitações de professores, que levarei para sempre o meu aprendizado e satisfação como aluna da instituição do curso de Pedagogia.

ANEXO 10**TEXTO J**

Sou acadêmica do curso de Pedagogia da UCPEL, no momento estamos concluindo o curso. Já trabalho na área da educação a 7 anos. Fiz o magistério o qual muito me ajudou a construir a minha identidade profissional.

No decorrer da minha caminhada aqui no curso aprendi diversas coisas que vieram a somar a minha bagagem de conhecimentos. Apesar de tantas turbulências ocorridas durante a jornada aqui no curso, sinto ter feito a escolha certa de ter iniciado a minha formação de pedagoga aqui.

Confesso que senti muita falta de disciplinas na grade curricular do curso, o magistério possibilitou ensinamentos que aqui não nos lhe foi dado.

Acho que o curso deverá pensar em algumas novas estratégias para os que aqui ingressarem.

Pretendo dar continuação a minha formação, não me restam dúvidas de que é nesta área que quero continuar atuando.

ANEXO 11**TEXTO K**

O curso de pedagogia foi um momento muito importante na minha vida.

Eu como ja trabalho na (educação) resolvi fazer o curso de pedagogia para ajudar a realiz um bom trabalho na minha escola e quero ser um profissional bom.

Mas no curso tem algumas coisa que deve melhor não tem uma sala para os alunos fazer os trabalho na prática para os que estão chegando quem sabe eles consegue.

ANEXO 12

TEXTO L

O curso de Pedagogia me proporcionou muitos momentos importantes e marcantes em minha vida profissional e pessoal.

Confesso que quando ingreeci no curso estava deslustrada e acreditava em um curso dinâmico e muito ativo, mas no decorrer dos semestres vi que não era bem assim como eu esperava, o curso foi se tornando cansativo com tantas teorias aplicadas o que salvou o curso foi os estágios onde pude exercer a minha profissão que gosto tanto que é ser professora.

O que senti muita falta no curso foi ter o contato com pessoas no geral pois ficavamos muito em sala de aula na teoria.

Um laboratório para construirmos e produzirmos trabalhos nossos com material concreto também fez muita falta.

Mas somando todos estes anos acredito que todo que foi visto e aplicado me fez crescer e decidir que tipo de profissional eu quero e que tipo de profissional eu não quero ser.

Tenho a consciência da importância deste curso em minha vida e levarei estes ensinamentos onde eu estiver.

ANEXO 13**TEXTO M**

Hoje penso que faço tudo da melhor forma possível como profissional para que de fato consiga realizar minhas atividades de maneira coerente não posso estudar, defender uma coisa e realizar outra, aconteceu em mim uma grande modificação no decorrer do curso a forma de pensar e de como agir com meus alunos, o curso me ajudou bastante a desenvolver um trabalho sério com base em muito estudo e pesquisas, antes do curso não tinha o mínimo de conhecimento específico, “dava” aula sem pensar no individualismo, no meu aluno como um ser pensante, hoje respeito os limites e a individualidade de cada aluno.

ANEXO 14

TEXTO N

Nunca tinha pensado fazer pedagogia na minha vida, entrei no curso um pouco sem querer, ao passar os semestres fui me encontrando no curso e entendendo melhor os níveis de aprendizagem e a importância de ser um educador, penso que a educação pode modificar o nosso mundo e a nossa sociedade e quero muito contribuir para que isso ocorra, mesmo tendo em vista as falhas que ocorrem em nosso curso hoje a falta de preparação para o mercado de trabalho, a pedagogia empresarial que vem crescendo no Brasil não é falada dentro do nosso curso, sendo um curso totalmente para pessoas apenas que querem ser professores, falta de didática no nosso curso também. Encontrei muita dificuldade nesse aspecto pois entrei procurando um curso que me oferecesse uma parte de gestão mais abrangente e não encontrei, essa vontade de gestor vem de uma pequena comigo sempre com essa vontade de liderar e descobri através de pesquisas que a pedagogia me oferecia isso, a minha busca vai seguir além da Universidade pois terei que procurar algo que preencha essa falta que estou sentindo no curso para me capacitar e poder concorrer no mercado de trabalho.

ANEXO 15

TEXTO O

A o escolher o curso de Pedagogia eu acreditava que fosse ser fundamental para minha vida, pois teria mais fundamentação, conhecimento para as minhas praticas,

Hoje analisando todo o processo educativo realizado durantes estes quatro anos percebo que o curso deixou muito a desejar em se tratando da nossa prática em sala de aula deveria ter sido mais dinâmico e ter mostrado e abordado mais a questão do Pedagogo fora do ambiente escolar. Por outro lado acredito que nós sejamos os maiores responsáveis pela nossa aprendizagem na busca constante pelo conhecimento, Com a minha formação pretendo tornar a vida das pessoas um mundo mais humano e igualitário através da educação.

ANEXO 16

TEXTO P

Ao entrar para o curso de Pedagogia haviam grandes expectativas em relação a formação do professor, imaginei que ao entrar no curso iríamos participar de muitas práticas e no entanto nossas práticas se deram basicamente nos estágios, onde eu particularmente não possuía nenhuma experiência e preparo para lidar com aquelas propostas. Confesso que achei o curso fraco em relação as práticas docentes vivenciadas. Além disso nossos estágios foram em instituições assistencialistas, ou seja, fora da realidade que vamos encontrar em nossa profissão.

Outra questão que o curso deixou a desejar foi nas demissões de grandes professores que de fato nos ensinavam e aprendíamos. Todas essas mudanças (demissões de professores, troca de currículo) acabaram nos desmotivando.

Penso também ser importante a integração do uso de novas tecnologias em nossa formação, pois se pararmos para pensar sairemos formados para trabalhar o tradicional; acredito que é papel do pedagogo saber lidar com esses recursos que estão ai e que fazem parte da grande maioria dos nossos alunos. Eu particularmente me interessei muito por esta área e vejo o que a maioria das coisas que aprendi foi fora do meu ambiente de formação.

ANEXO 17

TEXTO Q

Comecei minha trajetória no magistério muito cedo me sentia muito despreparada somente com o curso normal, apostando em uma melhor formação optei por fazer o curso de Pedagogia.

No decorrer do curso, ao notar que muitas das dúvidas que tinha ainda não haviam sido sanadas comecei a pedir referências bibliográficas que pudessem ir aos poucos me esclarecendo. A medida que ia lendo podia notar a diferença na prática Paulo Freire foi uma das obras que mais me encantei parar para refletir a importância da construção do conhecimento ser um educador de oportunidades e não só de transmissão.

O retorno dessa mudança de comportamento perante meus alunos foi imediato notar que os conteúdos tinham muito mais significado.

Acredito que a profissional que sou hoje e acadêmica ao longo do curso foram mudando a vontade de aprender de conhecer de me apropriar dos conhecimentos só aumentou, mas ao olhar para trás também fica a frustração de saber que muito mais poderia ter sido feito, saio hoje de um curso de Pedagogia com a certeza de que muitos conhecimentos técnicos eu não tenho principalmente quanto a supervisão e gestão e as questões ligadas a língua portuguesa.

Quero muito seguir estudando pesquisando e me apropriando dos saberes relacionados com a educação de um modo geral não somente voltados ao ensino básico um dos pontos fortes do curso é quanto a formação de professores para as redes básicas de ensino não se pensa a educação no macro e em espaços fora da sala de aula desses saberes que sinto falta não saber e a questão da pesquisa neste sentido será muito importante para minha trajetória profissional.