Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Maria Aparecida Gomes Barbosa

Mídias hipertextuais, produção escrita e letramento na educação superior

Rio de Janeiro
2017

Maria Aparecida Gomes Barbosa

Mídias hipertextuais, produção escrita e letramento na educação superior

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos curriculares obrigatórios para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B238 Barbosa, Maria Aparecida Gomes.
Mídias hipertextuais, produção escrita e letramento na educação superior / Maria Aparecida Gomes Barbosa. – 2017.
163 f.

Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Mídias hipertextuais – Teses. 3. Jovens – Teses. I. Senna, Luiz Antonio Gomes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Maria Aparecida Gomes Barbosa

Mídias hipertextuais, produção escrita e letramento na educação superior

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte dos requisitos curriculares obrigatórios para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 24 de março de 2017.

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna (Orientador)
Faculdade de Educação da UERJ

_____

Profª Drª Carmen Lúcia Guimarães de Mattos
Faculdade de Educação da UERJ

_____

Profª Drª. Rosana Glat
Faculdade de Educação da UERJ

_____

Profª Drª. Paula Almeida de Castro
Centro de Educação da UEPB

_____

Profª Drª. Adriana Albuquerque PUC/Rio
Programa de Pós-graduação em Língua Estrangeira

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo primeiramente a DEUS! Que em todos os momentos desta trilha me deu forças e, quando eu não pude caminhar carregando minha cruz, Ele me carregou em Seus braços.

A meus filhos, Bruna, Tony, Sara, Mariana e Mateus, que também permitiram que eu identificasse neles a teoria que pauta este estudo: os dois modos de pensamento, o cartesiano e o narrativo, e que me proporcionaram a fantástica descoberta de que são sujeitos cartesianos e narrativos em determinadas situações e, o melhor de tudo, compreendem, agora, este meu estudo e o valor que tem para mim.

Este estudo vai para meu companheiro de todas as horas, ANTONIO CARLOS. Sim! Porque, além de marido, é um ouvidor paciente de minhas ideias, meus ideais e minhas falas. Esse é NOSSO ESTUDO.

A minha mãe, que esteve presente durante a tessitura deste estudo e ao lado de quem, entre pedidos de “me tira daqui”, “me troca” etc., estive presente e cuja força e luz angelical me guiaram.

Às Professoras Carmen Lúcia Guimarães de Mattos e Paula Castro, que, durante o processo de qualificação, colaboraram imensamente para a continuidade deste estudo.

A meu orientador, Professor Doutor Luiz Antonio Gomes Senna, pelas inestimáveis colaborações, intervenções e horas de discussão sobre o tema.

Cada século trazia a sua porção de sombra e de luz, de apatia e de combate, de verdade e de erros, e o seu cortejo de sistema, de ideias novas, de novas ilusões: em cada um deles rebentavam as verduras de uma primavera, e amareleciam depois, para remoçar mais tarde. Ao passo que a vida tinha assim uma regularidade de calendário, fazia-se a história e a civilização, e o homem, nu e desarmado, armava-se e vestia-se construía o tugúrio e o palácio, a rude aldeia e Tebas de sem portas, criava ciência, que perscruta, e a arte que enleva, fazia orador, mecânico, filósofo, corria a face do globo, descia o ventre da Terra, subia à esfera das nuvens, colaborando assim na obra misteriosa com que entretinha a necessidade da vida e a melancolia do desamparo. Meu olhar, enfardo e distraído, viu enfim chegar o século presente, e atrás dele os futuros. Aquele vinha ágil, destro, vibrante, cheio de si, um pouco difuso, audaz, sabedor, mas ao cabo tão miserável como os primeiros, e assim passou e passaram os outros, com a mesma rapidez e igual monotonia.

Machado de Assis, Memórias póstumas de Brás Cubas

AGRADECIMENTOS

Às professoras Conceição Andrade/UERN e Leila/UERJ, coordenadoras do DINTER, e demais professores do Programa, pela dedicação em todo o processo de realização do curso.

A meus amigos do DINTER: Meyre, Mayara, Zacarias, Francisca, Márcia, Claudia, Ghisleny, Reilta e Canindé, pela força e compartilhamento dos prazeres e das inquietações inerentes ao processo de tessitura de uma tese.

À Professora Carmen Lúcia Guimarães de Mattos, meu carinho e meus agradecimentos muito especiais.

A meu irmão Amauri, Meg (cunhada) e Lorena (sobrinha), nos momentos de acolhida em SP.

A meus amigos da SEEC/RN: Denise Barros, Vagner, Whollace Banza, Erileide e Gerusa, que minimizaram minhas dores, ao longo desta caminhada, com palavras de conforto, via redes sociais, prontificando-se a me ajudar no que fosse preciso.

Meu “Muito obrigado por me (trans) formar!”

RESUMO

BARBOSA, Maria Aparecida Gomes. **Mídias hipertextuais, produção escrita e letramento na educação superior.** 2017. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). 2017.

Esta tese tem como temática a produção escrita atual nas mídias hipertextuais, partindo do pressuposto de que a academia precisa dialogar com os múltiplos comportamentos linguísticos dos jovens multifocados alunos, que utilizam a escrita em um novo espaço/tempo/suporte tecnológico: físico ou virtual, móvel ou estático. O objetivo do estudo é identificar na escrita dos universitários características que se coadunam com o modo de pensamento narrativo, com o intuito de subsidiar e contribuir para que a academia possa perceber as vantagens dessa nova forma de comunicação, dentro das limitações, no contexto acadêmico e ajudar a melhorá-la diante da irrefutável realidade das novas mídias. Esta pesquisa foi desenvolvida na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) com estudantes de Licenciatura em Enfermagem, Geografia e Pedagogia visando levar a docência universitária a refletir sobre a possibilidade de inclusão de uma relação pedagógica baseada na negociação de sentidos mediada pelo mundo virtual, num processo de hibridização entre as tecnologias estáticas – livros, cadernos, impressos – e a tecnologia digital, cujo suporte é a tela móvel. Por meio do ensino-aprendizagem com base no pensamento cartesiano e narrativo, pode-se levar o estudante universitário a transitar nos dois modos de pensamento, com ampliação das possibilidades. Assim, destaca-se a importância do professor universitário como agente de letramento acadêmico. Entre os achados do estudo, verifica-se que a produção textual dos estudantes dos cursos de Licenciatura privilegia o modo de pensamento narrativo construído na relação universidade/mídias hipertextuais em espaços reais e virtuais, isoladamente ou em redes sociais, com tempos de aprendizagens plurais, não limitada aos intramuros da universidade, e a consequente necessidade de reconhecimento pela universidade formadora da inclusão do aluno conectado e sua escrita contemporânea.

Palavras-chave: Mídias hipertextuais. Comportamento linguístico múltiplo. Jovens contemporâneos. Modo de pensamento cartesiano. Modo de pensamento narrativo.

ABSTRACT

BARBOSA, Maria Aparecida Gomes. **Hypertextual media, written production and literacy in higher education.** 2017. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). 2017.

This thesis deals with the current written production in hypertextual media, based on the assumption that the academy needs to dialogue with the multiple linguistic behaviors of young multifocused students, who use writing in a new technological space/time/support: physical or virtual, portable or static. The objective of the study is to identify in university student writings the characteristics that are consistent with the narrative way of thinking, to subsidize and contribute so that the academy can perceive the advantages of this new form of communication, within its limitations, in the academic context and help to improve it before the irrefutable new media established reality. This research was developed at the State University of Rio Grande do Norte (UERN) with undergraduate students in Nursing, Geography and Pedagogy aiming to bring university teaching to reflect on the possibility of including a pedagogical relationship based on the virtual world-mediated negotiation of senses, in a process of hybridization between static technologies, as books and copybooks, and digital technology, whose supports are the moving screens. Through the interaction learning-teaching based on Cartesian and narrative thinking, the university student can be transposed into those two modes of thought, with possibilities expanded. Thus, the importance of the university professor as an agent of academic literacy highlights. Among the findings, it is verified that the textual production of undergraduate students privileges the mode of narrative thought built in the relationship university and hypertextual media in real and virtual spaces, alone or in social networks, with plural schedule of learning, not limited to university inner walls; and the need for recognition by the forming university to the inclusion of the connected student and his contemporary writing.

Keywords: Hipertextual medias. Multiple linguistic behaviors. Contemporary youth. Cartesian thinking. Narrative thinking.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Excerto de produção escrita de aluno 16
Figura 2 – Excerto de produção escrita de aluno 17
Figura 3 – Excerto de produção escrita de aluno 18
Figura 4 – Excerto de produção escrita de aluno 19
Figura 5 – Excerto de produção escrita de aluno 19
Figura 6 – Excerto de produção escrita de aluno 48
Figura 7 – Excerto de produção escrita de aluno 56
Figura 8 – Excerto de produção escrita de aluno 57
Figura 9 – Excerto de produção escrita de aluno 63
Figura 10 – Excerto de produção escrita de aluno 63
Figura 11 – Excerto de produção escrita de aluno 69
Figura 12 – Excerto de produção escrita de aluno 73
Figura 13 – Excerto de produção escrita de aluno 75
Figura 14 – Excerto de produção escrita de aluno 76
Figura 15 – Excerto de produção escrita de aluno 105
Figura 16 – Excerto de produção escrita de aluno 106
Figura 17 – Excerto de produção escrita de aluno 107
Figura 18 – Excerto de produção escrita de aluno 108
Figura 19 – Excerto de produção escrita de aluno 109
Figura 20 – Excerto de produção escrita de aluno 110
Figura 21 – Excerto de produção escrita de aluno 112
Figura 22 – Excerto de produção escrita de aluno 112
Figura 23 – Excerto de produção escrita de aluno 113
Figura 24 – Excerto de produção escrita de aluno 114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modos de pensamento narrativo x científico 44
Quadro 2 – Categorias x propriedades do modo narrativo x propriedades encontradas na produção textual dos sujeitos da pesquisa 103
Quadro 3 – Pensamento científico x propriedades adequadas na escrita acadêmica 117
Quadro 4 – Comportamento de escrita derivado do esquema narrativo 118

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	**CARACTERIZANDO O OBJETO DE ESTUDO**	21
1.1	**Práticas discursivas hipertextuais não incorporadas pela universidade**	21
1.2	**Os jovens e as mídias hipertextuais não incorporadas pela universidade**	26
1.3	**Aversão da escola ao comportamento do jovem contemporâneo**	39
1.4	**Considerações deste capítulo**	45
2	**SUJEITO, DISCURSO E UNIVERSIDADE**	47
2.1	**Acontecimentos humanos vs. teorias acadêmicas**	47
2.2	**A postura dogmática na escola e na universidade**	52
2.3	**A universidade e a cultura escrita**	55
2.4	**Considerações deste capítulo**	61
3	**PRÁTICAS DE ESCRITA: DA ESCOLA BÁSICA À UNIVERSIDADE**	62
3.1	**Práticas de ensino e escrita: garantia de identidade**	62
3.2	**Língua falada e escrita**	70
3.3	**Considerações deste capítulo**	77
4	**MODOS DE PENSAMENTO, MÍDIAS HIPERTEXTUAIS E FORMAÇÃO ESCOLAR**	78
4.1	**Modo de pensamento cartesiano, escrita alfabética e mídias hipertextuais**	78
4.2	**Pensamento cartesiano**	84
4.3	**Conflito entre escrita narrativa e sujeito escolar cartesiano**	86
4.4	**Considerações deste capítulo**	98
5	**A PESQUISA REALIZADA**	99
5.1	**Considerações metodológicas**	99
5.2	**Objeto de pesquisa**	101
5.3	**Gênese das categorias**	102
5.3.1	Primeira Categoria: Escrita Multifocada	104
5.3.2	Segunda Categoria: Texto Curto Aligeirado	106
5.3.3	Terceira Categoria: Texto Teórico de Base Narrativa	108
5.3.4	Quarta Categoria: Escrita para um Leitor Real Presumido	111
5.3.5	Quinta Categoria: Escrita Responsal	113
5.3.6	Sexta Categoria: Mobilidade Linguística	113

5.3.6.1 Quadro sinóptico 116
5.4 **Conclusões do capítulo** 118
CONCLUSÃO 119
REFERÊNCIAS 122
ANEXO – Textos selecionados e respectivas categorias 131

INTRODUÇÃO

Primeiras palavras

Conflitos entre pais e filhos, assim como entre professores e estudantes, gerados pela distância cronológica, sempre existiram. Cada geração, mesmo pertencendo ao mesmo ambiente sociocultural, desenvolveu-se em momentos históricos, sociais, tecnológicos, econômicos e culturais diferentes. As crianças percebem como algo natural as situações que são novas para seus pais, muitas vezes até apresentando-se como desafios penosos, principalmente no tocante às tecnologias digitais.

Disso decorre que os mais jovens conseguem realizar sem problema algumas ações que parecem complicadíssimas para os mais velhos. O problema é que, neste momento, a distância entre as gerações parece ainda maior, seja porque a aceleração tecnológica transforma nossos contextos a uma velocidade vertiginosa, seja por outros fatores.

O ambiente de socialização da maioria das pessoas com mais de 40 anos, além da família, da escola e de seu entorno próximo, era constituído pelo rádio, pelos textos impressos, pelo cinema, pela televisão, pelo vídeo, pelos livros, pelas revistas etc., e estava impregnado pela ideia de que os mais velhos é que sabiam (possuíam o conhecimento) e deveriam ensinar às crianças. Hoje, meninos e meninas já nascem rodeados de mídias hipertextuais.

O jovem contemporâneo vive mergulhado em ambientes literalmente bombardeados por estímulos auditivos visuais e sensoriais em que experimentam vivências, manifestam comportamentos, produzem discursos e realizam aprendizagens que ou não são adequadamente incorporadas pela escola ou são abertamente rejeitadas por ela. São os adultos nascidos após a década de geração em que a comunicação, inclusive a pessoal, e a gestão do conhecimento, no sentido mais amplo, passaram a ser mediadas pela tecnologia digital. Por isso, seus integrantes eram/são considerados habilidosos com os computadores, criativos com a tecnologia digital e, sobretudo, capazes de realizar várias tarefas ao mesmo tempo: assistem televisão enquanto trocam mensagens no *WhatsApp*, ouvem música e fazem a tarefa de casa).

A partir de então, cada novo desenvolvimento tecnológico deu nome a uma geração: a da rede, a da mensagem instantânea, a geração jogadora, viciada em games, e a de agora, devido à habilidade em controlar diversas fontes de informação.

De modo mais ou menos explícito, os jovens dessas gerações eram caracterizados como mais inteligentes, mais espertos e, inclusive, mais preparados. Eram mais ágeis, mais rápidos e mais sociais.

Entretanto, sabe-se que “mais” nem sempre é “melhor”, e que a abundância pode gerar tantos problemas quanto à escassez. Ter na palma da mão todo tipo de informações e de recursos necessários para produzi-las não implica seguramente em ter a capacidade de mobilizá-las, atribuir-lhes sentido e construir conhecimento, sem uma intervenção de um professor

Em se tratando do volume de informações, o fato mais relevante em relação a esta lacuna é que os professores universitários não estão sabendo como mediar a transposição de informação em conhecimento.

Como analisa Sancho (2009), os diversos ambientes escolares da escola, do ensino fundamental à universidade, permanecem ancorados em concepções que podem ser assim sintetizadas: (i) o conhecimento é uma coleção de fatos sobre o mundo e de procedimentos para resolver problemas; (ii) O intuito da universidade é acumular conteúdos na mente estudantes, que consistem em fórmulas de como os problemas foram solucionados; (iii) Semelhante aos sacerdotes do século XVII, os professores universitários, professam em suas aulas, a verdade sobre esses problemas e os métodos que levaram a uma solução. Sua função, portanto, é estar no centro da docência e transmitir fatos e métodos aos alunos; (iv) A instituição acadêmica ordena, dentro dos saberes curriculares fatos e métodos, iniciando do fácil ao mais difícil, vistos pela ótica dos professores.

Tal cultura universitária via de regra entra em conflito com a cultura pós-industrial, fortemente marcada pelas mídias hipertextuais, as quais promoveram significativas mudanças nos modos de produção do conhecimento e nos modos de sua apropriação.

Na cultura universitária, preponderam tecnologias estáticas, que consistem em suportes como papéis, cadernos, livros, revistas, impressos. Contudo, para beneficiar-se das possibilidades do uso acadêmico das modernas ferramentas hipertextuais, precisam da intervenção das instituições formadoras: a escola e a universidade.

A escrita alfabética revela em boa medida o conflito entre a cultura hipertextual e a cultura subjacente às mídias estáticas. Esse conflito reflete-se em textos cuja estrutura informacional não aparenta a adequação daquilo que por exemplo na universidade se compreende como um texto bem estruturado, em face disto costuma haver por parte do professor um profundo estranhamento ao tipo de ação pedagógica a se adotar para levar o aluno a produzir textos academicamente adequados. Entretanto, trata-se de uma decisão

atitudinal do professor acadêmico caso considere normas acadêmicas, cabe a ele empregar alguma medida que leve à reescrita.

Manter a aversão aos múltiplos comportamentos linguísticos dos alunos porque, por influência da cultura hipertextual, não estão adequados aos parâmetros acadêmicos resulta preponderantemente em processos de exclusão na universidade.

Os capítulos 3 e 4 nos demonstram os comportamentos dos jovens nos diversos espaços sociais, incluindo a universidade. Ainda no capítulo 4 percorre-se o caminho da prática de escrita, desde a escola até a universidade e, tem a finalidade de explicar a origem da cultura acadêmica a qual, se pretende confrontar a cultura hipertextual nos dias atuais.

No capítulo 5, apresentam-se os dois modos de pensamento: o narrativo e o científico, trazendo as características de cada um e apontando como ora as práticas discursivas dos jovens tendem para um (narrativo) e ora para o outro (cartesiano), sem uma regra única ou universal, vez que se podem também identificar esses modos de pensamento no cotidiano. A intenção é buscar uma explicação, por meio desses modos de pensamento, ao estranhamento por parte da universidade quanto aos comportamentos linguísticos daquele jovem contemporâneo que utiliza na escrita mais marcas do modo de pensamento narrativo que do pensamento científico. Neste capítulo também se estabelece um diálogo entre os modos de pensamento e as mídias hipertextuais, consideradas componentes da mochila do jovem contemporâneo, "superconectado" com as mídias hipertextuais, que lhes atendem às necessidades nos diversos âmbitos.

No capítulo 6 esta tese toma corpo através de um estudo sobre as propriedades estruturais dos textos acadêmico e hipertextual. Por meio de categorias que se estabelecem a partir das características dos modos de pensamento, analisam-se textos produzidos por alunos da educação superior, com base nos quais caracteriza-se o conflito entre cultura acadêmica hipertextual na escrita universitária.

Fatos e sujeitos levados em consideração

Tomei deliberadamente a decisão de escrever algumas partes desta tese na primeira pessoa uma vez que se trata de uma estratégia de desconstrução do mito de que a produção acadêmica deva anular a figura humana dos seus autores. Com isto, desejo diminuir a distância entre mim e os sujeitos desta pesquisa, meus alunos, sobre os quais falo a seguir.

Sujeitos da Pesquisa

São alunos dos cursos de Licenciatura de Enfermagem, Geografia e Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), do Campus Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), situado no município de Pau dos Ferros (Alto Oeste Potiguar).

Tem-se como relação de texto escrito um conglomerado de informações que são complexos dentro de suas especificidades quando se avalia esse texto na modalidade oral ou na modalidade escrita. Como afirma Kato (1995) não são mais ou menos complexas, dada a complexidade de cada uma em seu nível especificamente, porém não se pode deixar de lembrar que tanto a modalidade oral quanto a escrita têm aspectos que influenciam na produção de texto e por vezes, os alunos quando escrevem-nos nem se dão conta dessas influências, pois sempre creem estarem apoiados na norma da língua escrita - a gramática –, o que nem sempre acontece. Pois há que se reconhecer que nos suportes digitais, nos aplicativos de mensagens instantâneas, a forma de escrita é bem próxima da língua falada. Existe uma tendência para transferir para o texto acadêmico as propriedades dessa escrita, aproximá-la da fala.

E quem são esses estudantes hipermidiáticos que agora estão na universidade?

São herdeiros do tratamento convencional dado à produção escrita nos anos iniciais de formação, na qual o que estava fora do convencional, o texto que não atendia ou não estava dentro da norma culta, era tratado como erro.

Caracterizo os sujeitos desta pesquisa como jovens contemporâneos universitários, na faixa etária entre 17 e 28 anos e mergulhados em ambientes bombardeados por estímulos auditivos, visuais e sensoriais. São nascidos sob influência de uma época em que a comunicação, inclusive a pessoal, e a gestão do conhecimento, no sentido mais amplo, passaram a ser mediadas pela cultura hipertextual.

Manter a aversão aos múltiplos comportamentos linguísticos dos alunos porque, por influência da cultura hipertextual não estarem adequados aos parâmetros acadêmicos, resulta preponderantemente em processos de exclusão na universidade.

Na caracterização do grupo de estudantes com o qual trabalho nesta pesquisa observo jovens residentes em zonas rurais e urbanas da região do Alto Oeste Potiguar. Na imensa maioria deles a universidade não vai reconhecer a característica e o sujeito de cultura

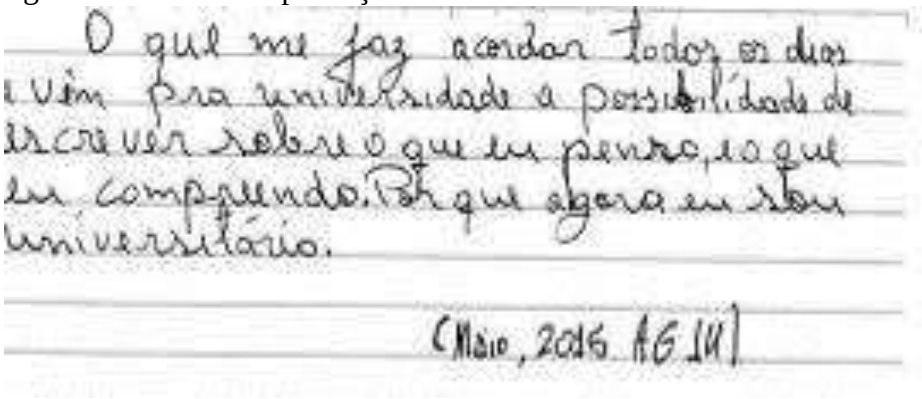
hipertextual ou oriundos de diversos municípios do Alto Oeste Potiguar, como: Luis Gomes, Tabuleiro Grande, Itaú e São Francisco do Oeste.

Todos têm maior ou menor conhecimento das mídias hipertextuais, mas todos são usuários de smartphones, tablets e instrumentos afins.

Nas histórias de vida dos sujeitos deste estudo, como no exemplo do aluno AG14 (do curso de Geografia), encontrei representações simbólicas introjetadas sobre a universidade e a escrita acadêmica.

AG14 tem convicção de que, na condição de universitário, poderá ter liberdade para escrever, de fato, ideias, pensamentos, elucubrações. Isso se percebe em sua produção escrita para a pesquisa (Figura 1).

Figura 1 – Excerto de produção escrita de aluno



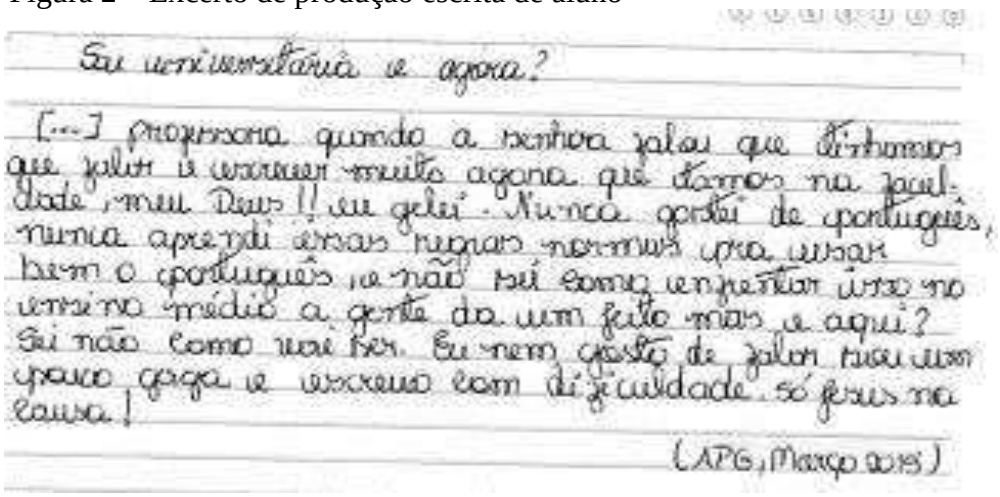
Fonte: dados da pesquisa

> O que me faz acordar todos os dias e vim pra universidade a possibilidade de escrever sobre o que eu penso, e o que eu compreendo. Porque agora eu sou universitário. (AG14, Maio/2015)

Não raro, entretanto, a dificuldade de pôr isso em prática gera evasão. Esta situação pôde ser percebida não apenas nas aulas de Introdução à Pedagogia – em que situo os novos alunos sobre o que significa a universidade e o que a sociedade poderá vir a cobrar deles, agora universitários. A partir da qual surgiram os textos que se tornaram objeto de estudo desta tese. Como também nas disciplinas de Psicologia da Aprendizagem e Fundamentos da Educação.

Muitas produções relatam o seu medo de enfrentarem a condição de sujeitos universitários, principalmente no tocante à necessidade de falar e produzir muitos textos, conforme se pode observar na produção da aluna AP1 (Estudante do curso de Pedagogia), na Figura 2.

Figura 2 – Excerto de produção escrita de aluno


Sou universitária e agora?

[...] Professora quando a senhora falou que tinhamos que falar e escrever muito agora que tamos na faculdade, meu Deus!! eu gelei. Nunca gostei de português, nunca aprendi essas regras normas pra usar bem o português, e não sei como enfrentar isso no Ensino Médio a gente da um jeito mas e aqui? Sei não como vai ser. Eu nem gosto de falar sou um pouco gaga e escrevo com dificuldade. Só jesus na causa!

(APG, Março 2015)

Fonte: dados da pesquisa

> Sou universitária e agora?
> (...) Professora quando a senhora falou que tinhamos que falar e escrever muito agora que tamos na faculdade, meu Deus!! eu gelei. Nunca gostei de português, nunca aprendi essas regras normas pra usar bem o português, e não sei como enfrentar isso no Ensino Médio a gente da um jeito mas e aqui? Sei não como vai ser. Eu nem gosto de falar sou um pouco gaga e escrevo com dificuldade. Só jesus na causa! (APG, Março 2015).

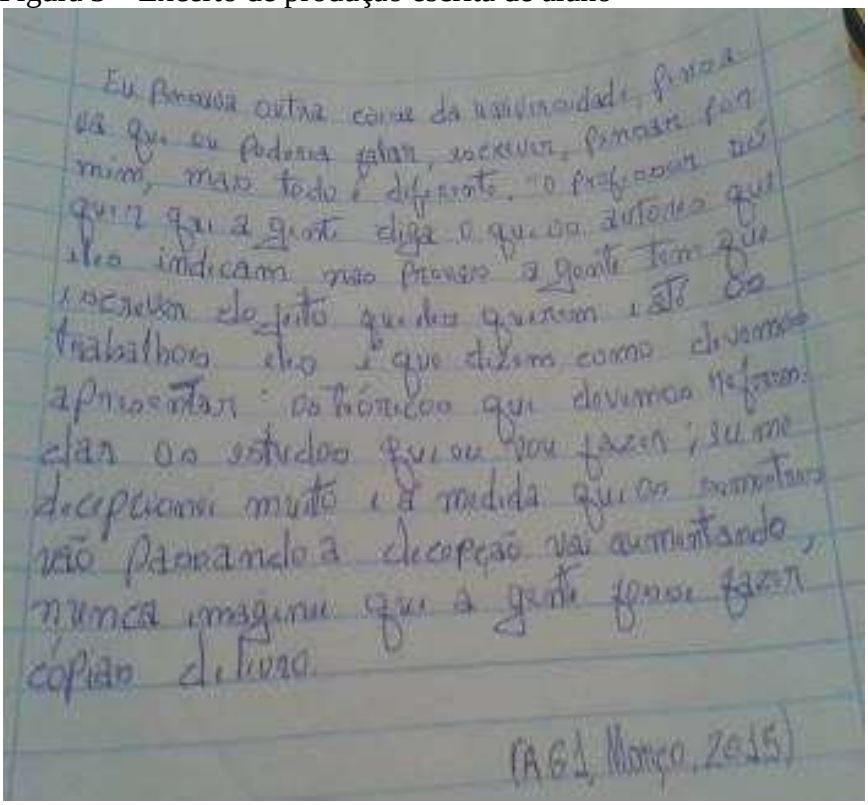
Não poderia fazer um estudo que não envolvesse meus alunos, aos quais me dedico com paixão, pois a interação com o outro, a escuta sobre sua luta em *tornar-se gente*, para satisfazer seus sonhos e os sonhos de seus ídolos – os pais – me fascinam. Contudo, não posso abster-me e simplesmente ignorar que as práticas de exclusão na academia se dão também por conta da escrita desses jovens.

Desta forma, foram selecionados como colaboradores do estudo, estudantes universitários que demonstraram a intenção de abandonar o curso, alguns chegando inclusive a desistir de fato, como se pode ver nos dados da pesquisa, apresentando, ainda, outras características consideradas relevantes por mim para colaboração com o estudo: (i) convivem com a falta de perspectivas em oportunidades de emprego; (ii) encontram-se em posição subalterna na sociedade pau-ferrense; (iii) residem em interiores longínquos da capital do Rio Grande do Norte; (iv) tiveram, enquanto crianças e adolescentes, dificuldades para aprender, segundo os relatos, durante boa parte da educação básica; (v) eram bastante desmotivados para ir à escola, devido à distância entre a casa (sítio) e a escola, bem como enfrentavam condições desumanas de transporte (muitos relatam que a única condução era o pau de arara[1]).

[1] Meio de transporte irregular e ainda muito utilizado no Nordeste do Brasil que consiste em adaptar caminhões para o transporte coletivo de passageiros, constituindo substituto improvisado para o ônibus.

Enquanto professora universitária, há quase duas décadas, observo o sentimento de frustração que esses estudantes revelam acerca da universidade, como no texto de AG1 (aluno de Geografia 1), falas que potencializaram ainda mais meu interesse pelo tema (na Figura 3).

Figura 3 – Excerto de produção escrita de aluno



Fonte: dados da pesquisa

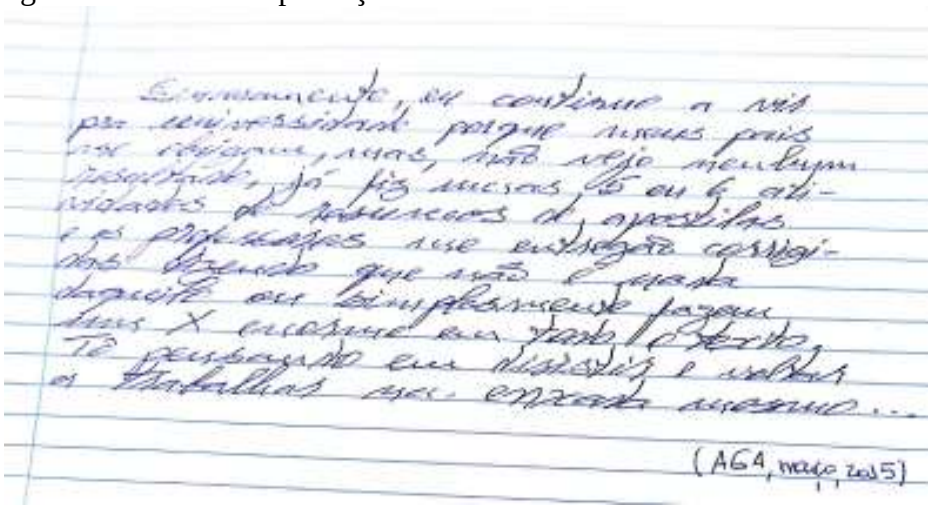
> Eu pensava outra coisa da universidade, pensava que eu poderia falar, escrever, pensar por mim, mas todo é diferente. "O professor só quer que a gente diga o que os autores que eles indicam nas provas a gente tem que escrever do jeito que eles querem, e até os trabalhos eles é quem dizem como devemos apresentar, os teóricos que devemos referendar, os estudos que vou fazer; eu me decepcionei muito à medida que os semestres vão passando a decepção vai aumentando, nunca imaginei que a gente fosse fazer cópias de livro. (AG1, Março/2015)

O desafio neste estudo consiste em desmistificar o ritual de **não aceitação** da produção escrita dos estudantes universitários, ao mesmo tempo em que o professor universitário possa reconhecer-se como agente de alfabetização e letramento acadêmico e adequar as práticas pedagógicas a esse papel: de letrar e alfabetizar o aluno e, assim, possibilitar o crescimento pessoal e acadêmico dele, fazendo com que tenha o melhor domínio da língua escrita empregada em gêneros acadêmicos.

Do mesmo modo que na educação básica o objetivo do ensino de língua portuguesa é levar o aluno a fazer-se compreender e a movimentar-se através de seus textos, o mesmo deve-se compreender como objetivo da produção textual na universidade.

O não reconhecimento das propriedades linguísticas dos textos produzidos pelos alunos da universidade leva a que muitos se responsabilizem pelo próprio fracasso.

Figura 4 – Excerto de produção escrita de aluno

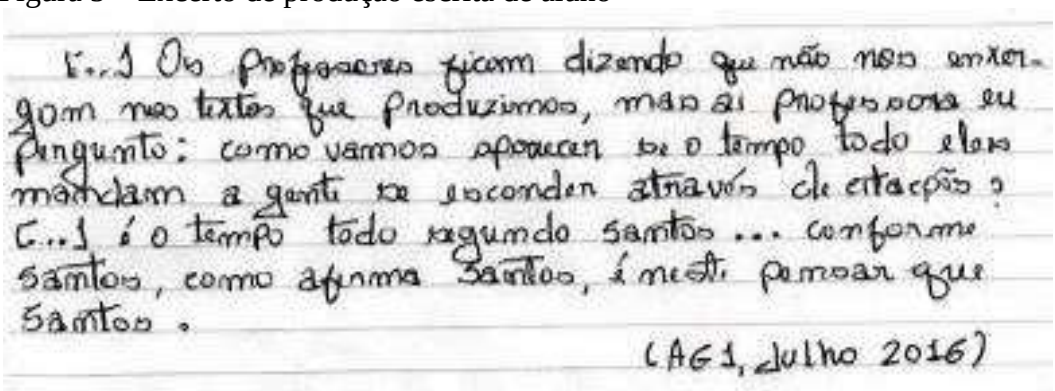


Fonte: dados da pesquisa

> "Sinceramente, eu continuo a vir pra universidade porque meus pais me obrigam, mas, não vejo nenhum resultado, já fiz umas 5 ou 6 atividades de resumos de apostilas e os professores me entregaram corrigidos dizendo que não é nada daquilo ou simplesmente fazem um X enorme em todo texto. Tô pensando em desistir e voltar a trabalhar na enxada mesmo (...)." (AG4, Março/2015)

A narrativa de AG1 deixa evidente que os estudantes podem ver-se como visitantes e não como agentes participantes e membros da academia/da universidade, pois não se identificam com o espaço acadêmico. Uma boa reflexão da aluna AG1 sobre o tema transcreve-se a seguir (Figura 5).

Figura 5 – Excerto de produção escrita de aluno



Fonte: dados da pesquisa

> Os professores ficam dizendo que não nos enxergam nos textos que produzimos, mas aí professora eu pergunto: como vamos aparecer se o tempo todo eles mandam a gente se esconder através de citações? (...) é o tempo todo, conforme Santos, como afirma Santos, é neste pensar que Santos (...). (AG1, Julho/ 2016)

Os sujeitos desta pesquisa são, portanto, alunos universitários cuja evolução escrita é de um lado não reconhecida como adequada pelo mundo acadêmico, de outro, desenvolvem por conta disso sentimento de estranhamento como sujeitos da universidade.

Objeto e objetivos do estudo

O objeto desta tese é a produção textual do aluno com dificuldade de escrita na universidade. O objeto justifica-se a partir do interesse em explicar a natureza dos fatores que interferem em sua elaboração e resultam na inadequação em face das propriedades esperadas no âmbito do gênero discursivo acadêmico.

Analiso neste estudo os inúmeros comportamentos linguísticos expressos em textos acadêmicos produzidos pelos sujeitos desta pesquisa que não são legitimados pela universidade, constituindo-se este o objeto de estudo. Essa análise ocorre nas produções textuais dos estudantes universitários, cujas propriedades serão pormenorizadas no capítulo 6.

São objetivos deste estudo: a) caracterizar no texto produzido por alunos da UERN/CAMEAM a confluência entre os modos de pensamento narrativo e científico, impactado pelas mídias hipertextuais; b) definir o papel do professor universitário como agente de letramento.

O meu propósito é compreender a natureza do texto escrito pelo meu aluno, proporcionando um instrumento para que possam formar sujeitos capazes de produzirem textos acadêmicos reconhecidos como adequados.

A longo prazo como consequência dos estudos aqui realizados, tenho a expectativa de que as contribuições aqui apresentadas possam corroborar com o processo de fixação de alunos na universidade e redução dos índices de evasão.

1 **CARACTERIZANDO O OBJETO DE ESTUDO**

Este capítulo visa expor os motivos pelos quais o objeto de estudo desta tese é tão relevante para o contexto histórico em que vivemos: a era digital. Vez que se busca compreender o não reconhecimento/assimilação dos comportamentos linguísticos do jovem contemporâneo universitário pela instituição acadêmica ante as mídias hipertextuais.

Este capítulo está assim dividido: (i) o desenvolvimento de inúmeras práticas discursivas na sociedade hipertextual que não são adequadamente incorporadas pela escola/universidade; (ii) o comportamento dos jovens contemporâneos ante as mídias hipertextuais que não são adequadamente incorporadas pela escola/universidade; e (iii) exclusão escolar *versus* modos de pensamento: buscando explicações para a aversão da escola ante o comportamento do jovem contemporâneo.

Concordando com Helena Damélio (2014), dentro do contexto das tecnologias hipertextuais, desenvolve-se um novo tipo de narrativa, com características híbridas e interativas, apontando para um campo a ser explorado, o que abre espaço para análises mais específicas desse gênero no meio digital. O uso de diferentes linguagens, graus de interatividade e de imersão favorecem modos de escrita que se configuram de diferentes formas. Esta tese pretende investigar como as especificidades das mídias hipertextuais possibilitam a construção de sentido narrativo a partir da interação e sinalizam caminhos críticos que sejam próprios para este universo.

1.1 **Práticas discursivas hipertextuais não incorporadas pela universidade**

Esta seção trata dos inúmeros discursos surgidos na sociedade da informação, na qual estão à disposição inúmeros meios de obter tais informações, mas, apesar de toda a (s) tecnologia (s), as produções textuais do jovem contemporâneo nesses suportes midiáticos (telas, plataformas digitais) não são reconhecidas pelas instituições e agentes formadores desse jovem contemporâneo.

O objeto de estudo vai olhar para a educação dos futuros professores – todos os sujeitos são estudantes de licenciaturas – e para os professores universitários no espaço acadêmico.

Conectado, compartilhado, interatividade, diversidade. Palavras repetidas milhões de vezes, tal qual um mantra, todos os dias, e que fazem parte de um vocabulário próprio das mídias móveis, celulares, tablets e smartphones. Nesse contexto, os elementos que movem este estudo – os jovens –, ao interagir com as tecnologias hipertextuais, produzem textos, realizam leituras, desenvolvem inúmeras práticas discursivas que não são reconhecidas pelos professores, tampouco adequadamente incorporadas pela escola.

E quais os comportamentos linguísticos[2] manifestos pelos jovens que são conflitantes com as expectativas da universidade? Essa foi uma pergunta cuja resposta começou a se delinear à medida que este estudo foi avançando.

Estudar as crenças e atitudes em consonância com a língua e a sociedade, constitui um dos objetivos da sociolinguística, conforme Fishman (1974), ao abordar o enfoque da **sociologia da linguagem**.

Para este autor, essa ciência não aborda somente o uso da língua, mas também os comportamentos em relação a ela; desse modo, esta ciência volta seus tópicos relacionados para a organização social do comportamento linguístico, incluindo não só o uso da língua *per si*, mas também atitudes linguísticas e comportamentos manifestos em relação à língua e seus falantes (FISHMAN, 1974).

Já Fasold [1984, p. 158] afirma que "[...]o estudo das atitudes linguísticas é instrutivo em seu próprio direito, mas é ainda mais valoroso como uma ferramenta para iluminar a importância social da língua(gem)".

O estudo das atitudes foi iniciado por Lambert e Lambert na década de 1960 no campo da psicologia social. Nesse contexto, as atitudes são definidas além da noção de sentimentos positivos e negativos em relação a um objeto:

> Uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido no meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos [ou emoções] e as tendências para reagir (LAMBERT; LAMBERT, 1966, p. 77-8).

[2]O desenvolvimento individual é resultado da interação de elementos internos e externos, como produto tem-se um conjunto do que se denomina **comportamento social**, que são nossas relações com outras pessoas, com ambientes sociais de todas as dimensões e no contexto social no qual vivemos. Bem como a mobilização dos reflexos e manifestações linguísticos, em infinitas ocasiões relativas a afetividade, a espaços familiares e profissionais, ao desenvolvimento de habilidades gerais e específicas, entre outros aspectos individuais. Disponível em www.fabelnet.com.br/unempe s/ver_artigo.php?artigo_id=8.

Segundo estes autores, as atitudes apresentam três componentes: o cognitivo, o afetivo e o comportamental. O primeiro componente – o cognitivo – é representado pelos pensamentos e crenças a respeito de determinado objeto, além das informações e estereótipos conhecidos acerca do objeto. Já o componente afetivo é caracterizado pelos sentimentos ou emoções relacionados a um objeto. E, finalmente, o componente comportamental, diz respeito às tendências de reações do indivíduo em relação aos próprios sentimentos. Nessa perspectiva, segundo Calvet:

> [...] existe todo um conjunto de atitudes, de sentimento dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam", "[...]atitudes linguísticas exercem influência sobre o comportamento linguístico" (CALVET, 2002, p. 65).

Definindo, assim, qual língua ou variedade o falante utilizará. Nesse sentido, o autor reitera que:

> [...]existe na sociedade o que poderíamos chamar de olhares sobre a língua, de imagens da língua, em uma palavra, normas que podem ser partilhadas por todos ou diferenciadas segundo certas variáveis sociais [...] e que geram sentimentos, atitudes, comportamentos diferenciados" (CALVET, 2002, p. 72).

Desse modo, os indivíduos desenvolvem sentimentos, crenças e atitudes relacionadas à língua, podendo avaliá-la positiva ou negativamente. E como as variáveis sociais influenciam no uso da língua, os comportamentos com relação a ela também são influenciados por circunstâncias, definindo quais formas do uso da língua são consideradas mais apropriadas em relação a diversas circunstâncias.

O objeto deste estudo consiste nos inúmeros comportamentos linguísticos manifestos pelo jovem contemporâneo ante a produção de textos, incompatível com as expectativas da universidade.

Mas, afinal, de qual sujeito contemporâneo se está falando?

> O sujeito pós-moderno não se deixa reduzir a um conceito único de verdade. Sua postura é a do sujeito criativo, semelhante ao artista da *pop art*, que, apropriando-se das inúmeras linguagens oferecidas pelas diferentes mídias disponíveis no seu tempo, busca contextualizar cada novo elemento para construir seus próprios significados. Assim fazendo, considera-se incluído no mundo, sentindo-se capaz e conhecedor, pois atua à maneira definida por Morin, quando este diz que "a necessidade vital da era planetária, do nosso tempo, é um pensamento capaz de unir e diferenciar" (SENNA, 2007, p. 127).

Por isso considero imprescindível trazer para esta tese a escola, representando toda a cultura escolar que também prevalece na universidade.

E a escola atual, como se encontra? A escola, ainda se encontra absorvida por um modelo de conhecimento científico próprio do século XIX, encontra-se em crise, uma vez que as bases tradicionais da própria ciência estão, elas mesmas, em crise.

A dinâmica social, no entanto, sempre apresentará, pelos movimentos peculiares, de ordem social, política ou artística, os caminhos que se podem tomar para uma reorientação menos incerta. Ainda que o homem construa possibilidades de ser e estar no mundo por meio de diferentes vertentes, numa atemporalidade como a nossa, que se liga ao instantâneo, é possível à escola envolver-se nessa nova dinâmica, orientando-se por uma oferta de conhecimento além do científico: um conhecimento experiencial, já que são os interesses dos alunos que os prendem (ou não) ao processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, os mantêm na escola.

Como afirma Castro (2009, p. 127), "[...]a sociedade informática demanda tecnologia para se desenvolver, mas precisa, também, de um homem capacitado para interagir com a máquina, capaz de, com ela, gerar novas soluções para si mesmo e para a comunidade em que vive". E:

> O que devemos prover ao aluno da Pós-Modernidade estende-se, então, a uma alfabetização digital midiática que o habilite a ler todas as formas culturais da atualidade. Kellner explica que a aprendizagem dessa leitura crítica implica "decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a **forma** como elas são construídas e operam em nossas vidas quanto o **conteúdo** que elas comunicam em situações concretas" (CASTRO, 2009, pp. 127-8).

É incontestável que os suportes digitais com que se convive nos dias atuais, colaboram com sujeitos de todas as idades e para infinitos fins. Assim, como é inegável a dependência dos jovens contemporâneos dessas mídias. De fato, muitos usos das tecnologias ocorrem sem nenhuma restrição pelas áreas biomédicas, automobilísticas e farmacológicas. Para o momento contemporâneo, essas tecnologias constituem-se em suportes estratégicos para se estar no mundo conectado e compartilhando, a todo momento.

Sujeitos contemporâneos [não somente os jovens], estabelecem um envolvimento com essas tecnologias, de forma visceral e naturalizada.

O modo de ser, estar e permanecer nas bancas acadêmicas é o mesmo desde a sua criação há vários *séculos*, funcionando analogicamente, do giz e do quadro-negro, embora hoje o quadro seja branco e o giz, um lápis Pilot.

Os modelos fixos continuam, na forma de apresentar os trabalhos acadêmicos: (I) os autores só podem ser os indicados pelos professores; (II) a prova escrita, continua valendo dez; (III) as respostas da prova oral ou colóquio devem ser iguais aos conteúdos das apostilas deixadas nas copiadoras dos blocos acadêmicos.

A angústia do jovem contemporâneo nos ambientes escolares e acadêmicos dá pistas do descompasso entre o seu comportamento e o não reconhecimento desse comportamento linguístico múltiplo pelo professor.

> Pode-se compreender suas angústias frente à missão de construir uma dissertação como resposta à sua não predisposição a fazer-se caber nos limites impostos pelas fronteiras científico-modernas do caderno, que, não podemos esquecer, somos nós mesmos, seus professores (SENNA, 2005, p. 172).

O modelo representacional que dá conformação à mente do jovem contemporâneo estranha imensamente as fronteiras determinadas pelos tipos de texto com base nos quais a escola promove o letramento. Seja o papel, a imagem ou o computador, os suportes de expressão empregados no contexto escolar ainda resistem a se situar para além do conceito midiático de "caderno", imputando aos alunos um modelo de representação de mundo que não reflete o mundo por eles representado (SENNA, 2005).

Tem-se: de um lado, os cadernos, com textos produzidos para caber em mídias condicionadas à suposta lógica universal do mundo moderno; do outro, os jovens contemporâneos, com hipertextos, ilimitados e incontidos, produzidos à forma de uma razão situada entre o material e o imaginário do ciberespaço.

Desde a alfabetização, a predisposição dos alunos a hipertextualizar as mídias se torna evidente, na recusa a submeter o próprio código alfabético à ordem sistêmica do mundo moderno, nele imprimindo marcas óbvias de uma oralidade que transcende, naturalmente, quaisquer limites e prescrições lógicas (SENNA, 2005).

O jovem contemporâneo não suporta mais continuar aprisionado em um modelo de produção textual que só traz a voz, a concepção, o pensamento de outros, ele não é o autor, de fato.

Suas produções podem ser lidas por uma infinidade de pessoas quando publicadas na internet, nas redes sociais, como o FaceBook. Essas possibilidades de exposição, dá a sensação de liberdade de expressão, lançada pelo hipertexto – um texto em que todos se significam, segundo seus valores e estados de escrita – acontece, de fato, a ruptura na história do homem.

De acordo com Ryan (2002, p. 587 apud DAMÉLIO, 2014, p. 22), inicialmente os estudiosos acreditavam que a produção hipertextual e interativas possibilitava:

> [...] criação de múltiplas narrativas possíveis a cada percurso de leitura que se faz, dependendo das escolhas do leitor. O que se modifica, segundo ela, é que a intertextualidade se acentua, na medida em que a história é formada por links que vão abrindo outros links e assim por diante, configurando-se a obra como aberta, dependente das escolhas feitas pelo seu leitor, que vai compondo sentidos e costurando a história e o enredo conforme navega por blocos de texto diferentes.

Esses estudiosos estavam certos, mas, a cultura hirpertextual enraizou-se nos jovens contemporâneos e eles a cada dia superam e além de links, eles criam seus blogs, seus grupos de WhatsApp para discutir, compartilhar e promover as mudanças que a sociedade e suas mentes digitais necessitam. Os usuários das tecnologias hipertextuais subvertem a ordem do processo criativo e superam os criadores das tecnologias. Eles incorporaram os smartphones a si próprios e os utilizam em todos os espaços e condições sociais, buscando soluções para os obstáculos que a vida lhes impõem nas infinitas possibilidades que a cultura hipertextual é capaz de proporcionar.

1.2 **Os jovens e as mídias hipertextuais não incorporadas pela universidade**

Convém especificar quais tipos de comportamento estão sendo tratados neste estudo. São comportamentos linguísticos manifestos pelos estudantes universitários. Conforme Sapir (1980), os comportamentos linguísticos não são eventos isolados, são processos instituídos, aceitos e exigidos socialmente. Imersos no contexto histórico e social, sofrem mutação na teoria e na prática.

Muito embora as instituições escolares e sem exceção a universidade não considerem adequados ao formato acadêmico tais comportamentos linguísticos, compreender esse movimento é ver além da ciência das disciplinas (própria das disciplinas curriculares) e encontrar o código que une estes e o estudante em processo formativo profissional.

O não reconhecimento dos comportamentos linguísticos dos estudantes pela universidade é paradoxal na era digital, que traz incertezas e variadas opções em todas as áreas, o que destrona a ideia amadurecida que havia da relação íntima entre a instituição escolar e o comportamento dos alunos. A pobre qualidade da produção acadêmica tem sido objeto de questionamento: é outro o papel da escola/da universidade?

> Falar é um aspecto tão trivial da vida cotidiana que raramente nos detemos a analisá-lo. Parece tão natural ao homem quanto andar, e pouco menos do que respirar. Basta, entretanto, um momento de reflexão para convencer-nos de que essa espontaneidade não passa de uma impressão ilusória nossa. O processo de aquisição da linguagem é, em suma, coisa completamente diversa do processo de aprender e andar (SAPIR, 1980, p. 11).

Por sermos seres humanos, não mais quadrúpedes, graças à evolução da espécie, estamos predestinados a andar não porque nossos pais insistiram para que andássemos, mas porque o próprio organismo, desde o nascimento, já é preparado para as mutações e adaptações musculares que a atividade de andar exige. É uma atividade de caráter funcional.

O mesmo não acontece com a linguagem. Embora a linguagem seja inerente ao ser humano, outros seres irracionais também possuem formas de comunicação. No ser humano essa predestinação precisa ser estimulada.

Em era de tecnologias digitais móveis, as crianças, chamadas de nativos digitais, têm à disposição dispositivos que lhes estimulam, além da fala, outras habilidades, como a coordenação motora, que em décadas passadas para ser obtida demandava mediação constante de outra pessoa, comumente os pais em casa e o professor na escola.

Os nativos digitais já conseguem aos 3 anos de idade (ou antes) utilizar potencialmente tablets, por exemplo. Feito que muito migrantes digitais adultos só conseguem com a mediação de um migrante digital mais jovem (por exemplo, os nascidos há cerca de 15 anos).

Há um fato que muito tem concorrido para fazer com que se deixe frequentemente de reconhecer a linguagem como o sistema meramente convencional de símbolos sonoros, que é induzir o espírito popular a atribuir à atividade uma base instintiva, que absolutamente não existe. É a observação muito conhecida de que, sob a pressão de uma emoção, num episódio de dor súbita ou de uma alegria imensurável, por exemplo, emitem-se sons que as pessoas que ouvem interpretam como indicativos da emoção. Na escrita dos jovens contemporâneos há uma busca incessante por símbolos ou *emoticons* ou mesmo uma repetição sem nexo de letras que buscam representar essas emoções, como o *shuahusahuahu*, *kkk*, *hahaha*, *hehehe:*

> A linguagem revela nisto certa incapacidade, ou se quiserem, certa tendência rígida a olhar muito além da função imediatamente sugerida, confiando em que a imaginação e a força do hábito bastam para preencher as transições de pensamento e os detalhes de aplicação que distinguem do conceito concreto (SAPIR, 1980, p. 72).

Para Sapir (1980), há uma diferença cabal entre tais expressões involuntárias de sentimento e o tipo normal de comunicação de ideias em que consiste o falar. Aquelas

emissões vocais são, com efeito, instintivas, mas também são não-simbólicas; em outros termos, um grito de dor ou alegria que não indicam, como tal, a emoção; não se apresenta por si, por assim dizer, para anunciar que determinada emoção está sendo sentida. O que faz é servir de escoamento, mais ou menos instintivo, à energia nervosa; até certo ponto, é parte e parcela da própria emoção.

Esses gritos instintivos constituem uma exposição de sentimentos. Pode-se dizer que transmitem certas ideias a quem os ouve, mas no sentido muito geral é possível dizer que todo e qualquer som, ou, melhor, qualquer fenômeno linguístico transmite uma ideia ao cérebro humano.

Se o grito involuntário de dor, convencionalmente representado por um "Oh!", pode ser considerado um verdadeiro símbolo de linguagem, ou um *emoticon* ( ) seja equivalente a uma ideia tal como "Estou feliz", não há como não admitir que o aparecimento de nuvens no céu seja o símbolo da mensagem nítida: "Vai provavelmente chover". Ora, uma definição da linguagem assim por tal modo nata, que inclui todos os tipos de inferência, torna-se, pois, valorosa e tem maior alcance.

A linguagem acontece de forma lenta e modulada. Antes de ser externada pela língua, é formulada por orações, que têm pensamentos que as antecedem. A velocidade, por sua vez, varia enormemente segundo circunstâncias que não são fáceis de definir, uma vez que todo discurso é circunstancial.

Como afirma Sapir (1980):

> O universo das nossas experiências precisa ser enormemente simplificado e generalizado para que seja possível fazer um inventário simbólico de todas as nossas experiências de coisas e relações; e um inventário desses é imperativo para podermos transmitir ideias. Os elementos da linguagem, os símbolos que ficham a experiência humana, devem, portanto, estar associadas a grupos inteiros, classes delimitadas de experiência que não as próprias experiências individuais (SAPIR, 1980, p. 17).

Somente assim é possível a comunicação entre os homens, pois a experiência individual, alojada numa consciência individual, é, a rigor, incomunicável. Para comunicar-se, é necessário estar inserido numa classe que a comunidade humana aceita como identidade, comum a determinada sociedade ou grupo social. Esta classe é, no fundo, a que tem em comum um grande número de elementos linguísticos, como: os nomes próprios, os nomes de animais e coisas individuais. Logo, comunga-se com Sapir quando afirma que "A linguagem e o pensamento não são estritamente coincidentes. Quando muito, a linguagem pode chegar a

ser faceta externa do pensamento, no nível mais alto e geral da expressão simbólica" (SAPIR, 1980, p. 18).

Ainda para Sapir (1980), a análise destrutiva do que é familiar vem a ser o único método para chegar a compreender modos fundamentalmente diferentes de expressão.

Logo, perceber o que há de fortuito, ilógico, desequilibrado na estrutura da língua falada é meio caminho andado para sentir e apreender a expressão das várias classes de conceitos em tipos de fala que pareciam, na verdade, estranhos. Nem tudo é "extranacional", e é intrinsecamente de natureza ilógica e complexamente forçada. Comumente, precisa-se exatamente daquele termo que é familiar, mas que curiosamente é usado de forma esporádica e expressa os sentimentos na escrita, sendo utilizado apenas na língua falada.

Na escrita em suportes móveis (telas), podem-se utilizar expressões que se aproximam bastante da linguagem falada e da linguagem/dos discursos dos jovens contemporâneos:

> Quais são, então, os conceitos absolutamente essenciais na fala, os conceitos que têm de ser forçosamente expressos para que a linguagem seja um meio satisfatório de comunicação? É claro que temos de ter, antes de tudo, um bloco de conceitos básicos ou radicais, o assunto concreto da fala. Temos de ter objetos, ações, qualidades para conversar a respeito, e tudo isso tem de ter símbolos correspondentes que sejam vocábulos independentes ou radicais. Nenhuma preposição, por mais abstrato que seja o seu intuito, é humanamente possível sem um ou mais pontos de contacto com o mundo concreto dos sentidos. Em toda proposição inteligível, têm de ser expressas duas, pelo menos, dessas ideias radicais, embora em casos excepcionais uma, ou até uma e outra, fique pressuposta no contexto (SAPIR, 1980, p. 78).

Há um modo especial de expressar relações, muito frequente na história das línguas e que exige a atenção por um momento. Como explica Sapir (1980), se os comportamentos linguísticos dos universitários não têm sentido para os docentes acadêmicos, uma vez que não se assumem como agentes de letramento desses alunos, tais discursos podem ser explicados pelo "método da concordância":

> (...) ou de assinalação repetida. Assenta no princípio da palavra de passe ou do rótulo. Todas as pessoas ou objetos que respondem à mesma senha ou trazem a mesma marca, ficam consequentemente registradas como relacionadas entre si. Uma vez isso feito, pouco interessa onde se acham e como se apresentam. Sabe-se de antemão que umas pertencem às outras (SAPIR, 1980, p. 91).

É fato que a escola se instaurou sob a égide da "cultura letrada" como o encontro da luz, tanto no que concerne a cada Estado nacional quanto à civilização ocidental como um todo. E esse é um dos pilares que vêm sendo ruidosamente corroídos nos últimos tempos – a escola não vem tirando os sujeitos da escuridão (da caverna).

Ainda que hoje se publiquem mais livros do que nunca e que, periodicamente, vendam-se milhões de exemplares de certos fenômenos editoriais bem determinados, tanto na versão impressa como nos formatos digitais mais inovadores *(e-book)*, a sociedade contemporânea está fascinada pelo sedutor feitiço das imagens.

Depois de atravessar um século inteiro sob a luz deslumbrante do cinema e décadas tendo a televisão e o rádio no pódio da *mass media*, a cultura atual é dos suportes audiovisuais digitais. A produção e a circulação de imagens se multiplicam exponencialmente, graças à irrupção triunfal das redes sociais.

Sibilia diz que:

> Esses processos detonaram uma profunda transformação das linguagens, afetando os modos de expressão e comunicação em todos os âmbitos, inclusive em campos tão vitais quanto a construção de si mesmo, as relações com os outros e a formulação do mundo. Entre os complexos desdobramentos que ainda estão por ser cartografados e estudados, esse movimento implicou certa crise das "belas artes" da palavra – tanto em suas manifestações orais como escritas – e a implantação gradual daquilo que alguns denominam "civilização da imagem" (SIBILIA, 2012, p. 63).

O espetáculo passa a ser a generalização das relações sociais mediadas por imagens. Seria o contrário do diálogo, e a arte da conversação já estaria "quase morta". Logo, o cenário favoreceria "muitos daqueles que sabiam falar". De fato, na segunda metade do século XX, a lógica informacional dos *mass media* impregnou o cotidiano e redefiniu o real, afetando a própria ideia de comunicação ao reformular as possibilidades de cada um se vincular ao outro construindo sentidos compartilhados.

Segundo Corea[3] (2004 *apud* SIBILIA, 2012, p. 145), paradoxalmente, a comunicação deixou de existir precisamente em plena era da informação. "Não importa se é a comunicação verbal, midiática ou midiatizada", esclarece: "O que se esgotou foi o paradigma sob o qual, durante quase um século, pensamos os fenômenos de significação e a produção de subjetividade".

Essa falência teria origem na evaporação dos códigos estáveis e transcendentais como a lei universal, que costumavam instituir todo e qualquer vínculo entre os interlocutores (inclusive entre professor e aluno) nos moldes de uma estrutura garantida pela solvência estatal e pela solidez institucional, as quais se amparavam num ideal de progresso iluminado pela "cultura letrada".

---

[3] COREA, Cristina. **Pedagogía del aburrido:** escuelas destituídas, famílias perplejas. Buenos Aires: Paidós, 2016. 224 p.

Trata-se de uma hipótese forte e desafiadora: na sociedade informacional, espetacular e hiperconectada por redes interativas, desmorona-se a utopia da comunicação que sustentou o sonho iluminista e o projeto moderno. Sobre as ruínas dessa ilusão, no entanto, caberiam agora inventar pequenos laços precários, mas talvez poderosos, meramente situacionistas ou válidos para cada ocasião.

Senna (2013) acredita que a escola, embora não tenha permanecido imune a essas fortes convulsões, inegavelmente finca alicerces sobre aquela ferramenta ancestral que hoje se vê sufocada ante os avanços do audiovisual: a palavra escrita. Especialmente porque costuma prestar-se às clássicas operações da leitura e da escrita.

A apatia e o escasso entusiasmo que os alunos demonstram em tais contextos, seriam sintomáticos desse apego ao ensino clássico, sem estímulo, que contribui para as taxas de "evasão escolar" que se constatam.

Nesse sentido, Sibilia (2012) assegura que:

> O "desinteresse" é o principal motivo de abandono da escola por parte dos jovens de quinze a dezessete anos, segundo um estudo realizado recentemente no Brasil sobre a desmedida "evasão escolar". A pesquisa, efetuada por uma prestigiosa fundação privada, concluiu que mais de 40% dos alunos dessa idade que deixaram de ir ao colégio justificaram sua decisão por esse motivo. O resultado mostra que manter o jovem na escola não é somente uma questão econômica (...) explicou o coordenador do trabalho em declaração à imprensa.

E complementa:

> "É preciso criar e atender a demanda por educação", acrescentou recorrendo ao léxico empresarial que tudo impregna na contemporaneidade. O especialista ressaltou que, para isso, seria necessário "garantir a atratividade da escola", explicitando o tratamento da educação formal como uma mercadoria fora de moda e difícil de vender (SIBILIA, 2012, pp. 65-6).

Sibilia (2012, p. 112) constatou um detalhe que poderia soar paradoxal: o índice de abandono é maior nas regiões mais ricas. Em São Paulo, em 2010, por exemplo, 20% dos jovens entre 15 e 17 anos não estudavam; em Porto Alegre, quase 19%, enquanto a taxa nacional beirava 18%. Permutar a escola por trabalho talvez traga mais benefícios e motivação a esses jovens, uma vez que estando em grandes empresas, como as existentes nessas regiões, essa alternativa é muito atraente se comparada às rotinas escolares tediosas e aparentemente inúteis.

O olhar de estudiosos como Bianchetti (2008, p. 38) é que: "(...) mesmo com problemas, a escola dá um retorno ao aluno", nem que seja um certificado que ele vai precisar

no âmbito laboral, ainda que os maiores ganhos de renda decorrentes do nível educacional se verifiquem na meia-idade, "portanto, longe do horizonte de planejamento do jovem".

Esses dados são divulgados quase diariamente na imprensa e revelam números assustadores que ilustram o "fracasso educacional" contemporâneo, sugerindo que o instrumental escolar se encontra em decadência, não só por haver perdido eficácia no cumprimento de metas específicas, mas também por ter cada vez menos sentido para boa parte das pessoas que aí deveriam estar contempladas.

Quando se conseguem convencer os alunos potenciais a se sentar todos os dias em sua banca e se comportar de acordo com as regras insensatas da universidade, as coisas já não funcionam como se supõe que deveriam. É cada vez mais habitual, por exemplo, os egressos do ensino básico serem considerados pouco mais que concluintes do Ensino Médio.

Esse quadro reverbera também em um espaço que se imaginaria a salvo de seus golpes: a universidade, tanto nos cursos de graduação como de pós-graduação. Uma das queixas mais comuns dos professores universitários é de que há um número elevado de atividades acadêmicas que não passam cópias e colagens da internet.

Como resultado da naturalização desses hábitos, alguns professores não só se acostumaram a executar a tarefa policial de verificar a autenticidade de cada texto que recebem como também, além disso, há os que obrigam os alunos a escrever à mão, "(...) para que ao menos façam alguma coisa". Tudo isso parece indicar que a tarefa de redigir trabalhos desse tipo perdeu o sentido para boa parte dos estudantes contemporâneos, ainda que muitos docentes insistam em dar continuidade a ela.

A respeito, Corea destaca algo digno de nota:

> Não seria correto supor que os jovens "não fazem nada" quando exercem esse tipo de práticas. É certo que não realizam um esforço de compreensão e expressão que implique procedimentos como a interpretação, o raciocínio ou a dedução, mas em contrapartida **usam a leitura e a escrita como "ferramentas técnicas a serviço da navegação e da conexão**", praticando ativamente tarefas como buscar, editar, conectar-se aos sites e trocar materiais ou dúvidas com outros interessados (COREA, 2004 *apud* SIBILIA, 2012, p. 71-72, grifo nosso)

Logo, não há como negar que nossos estudantes leem e escrevem, sim, mas não efetuam essas tarefas como antes se fazia, não apenas no que concerne à qualidade e à quantidade de trabalho investido, mas também porque partem de outras premissas e apontam para objetivos bem diferentes. Para expor essa ideia com um vocabulário que remete a um paradigma que já não parece ser o deles, dir-se-ia que esses jovens não pretendem conquistar a civilização ao se alfabetizar dessa maneira, marcando sua subjetividade a fogo por haver

alcançado tal condição, mas talvez busquem (e até consigam) outra coisa: o fato de dominar minimamente esse instrumental que lhes proporciona as competências necessárias para realizar um conjunto limitado, embora bastante útil, de operações práticas.

Às vezes, diante de uma nota ruim obtida numa prova, os alunos procuram explicar ao professor o que realmente queriam expressar, que pode representar os (grandes) resquícios da cultura oral, ou algo que não teria sido corretamente compreendido pelo professor na leitura. Esse tipo de atitude também revela a mudança de estatuto da escrita, que o autor do texto não consegue distanciar da palavra inscrita no papel, precisando interceder com gestos e atos de fala para respaldar o sentido do que tentou assentar por escrito. A partir desse aporte é que foi criada para avaliação da produção que se fará dos alunos adiante uma categoria extra (p. 122).

O momento atual estimula modos performáticos de ser e estar no mundo, extremamente vulneráveis ao olhar do outro, ou mesmo diante da lente de uma câmera (o reluzente universo da imagem), do que se retrair na própria interioridade (o mais antiquado império da palavra). Assim, costuma ser mais fácil e eficaz pôr o corpo em cena para falar ou atuar, inclusive numa tela, ao passo que ler e escrever são tarefas tão solitárias quanto silenciosas. Ou seja, está claro o descompasso entre as atitudes e meios modernos de expressão do jovem e a escola (incluindo-se aí a academia).

A atividade de escrita lembra a atividade artesanal, como esculpir ou trabalhar o barro, costurar ou tecer. Para realizá-la, é preciso exercer uma desaceleração, em comparação com os ritmos da atualidade. Além disso, na experiência de leitura de muitos estudantes contemporâneos, nota-se dificuldade para identificar e reproduzir o sentido do que se lê, algo que também sugere que essa ação já não se realiza usando as ferramentas tradicionais da modernidade.

Se essa atividade no passado deveria ser silenciosa e solitária, criando assim as condições necessárias para manter um diálogo fecundo com a própria interioridade ou com as demais vozes que povoam uma biblioteca, as novas práticas se efetuam “(...) com a disposição subjetiva de um espectador de vídeos”, nas palavras de Corea (2004, *apud* SIBILIA, 2012, p. 73). Ou com a atitude de quem está habituado a surfar entre vários materiais midiáticos ao mesmo tempo, a bordo de algum dispositivo conectado à internet.

Por outro lado e na mesma linha, a continuidade entre o que se discutiu numa aula e na seguinte não parece estar garantida. Além disso, a atenção do alunato nas sessões expositivas não só é frágil e flutuante, mas costuma durar poucos minutos e requer sedução constante, aparentada com as táticas do espetáculo. Essas novas práticas podem ser consideradas indícios de uma mutação? Nas palavras de Sibilia:

> Quando esses problemas são pensados em termos de um mero déficit decorrente da deterioração de certas habilidades, eles estão sendo analisados à luz do dispositivo escolar, como uma traição das expectativas docentes e institucionais que se veem cada vez mais frustradas (SIBILIA, 2012, p. 75)

Esse diagnóstico pode não ser falso, mas parece enxergar o problema a partir de um ângulo limitado, bloqueando assim a possibilidade de visualizar algumas pistas importantes sobre o que está acontecendo. Talvez a subjetividade interpelada para realizar essas práticas não esteja equipada com as armas necessárias para responder corretamente às demandas do dispositivo pedagógico.

Em outras palavras, talvez a subjetividade seja *incompatível* com essa aparelhagem, já que Bruner (1973) afirma que para cada época existem dispositivos próprios, por carecer das marcas prévias que as instituições pelas quais os alunos passaram lhes deveriam ter capacitado para que lhes fosse possível funcionar com eficácia segundo essa lógica.

O jovem contemporâneo tem outras habilidades, principalmente com os meios de comunicação, dispositivos móveis. Muitas dessas habilidades podem ser bastante úteis para o desempenho na contemporaneidade do processo de aprendizagem e especificamente na escrita. Eles são peritos em opinar, fazer *zapping*[4] e ler imagens, ainda que tais habilidades não lhes sirvam no ambiente acadêmico:

> Os universitários de hoje passaram, em média, 5 mil horas de suas vidas lendo, porém mais de 10 mil horas jogando videogames, para não mencionar as 20 mil horas em que assistiram à televisão", afirma o especialista norte-americano Marc Prensky. "Os jogos de computador, o correio eletrônico e a internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são parte integrante de sua vida". **Isso os torna "nativos digitais"**, segundo a famosa expressão que ele mesmo cunhou, **e os diferencia fatalmente dos "imigrantes digitais"** que seriam seus pais e professores, de cujo "sotaque" e de cujas dificuldades de adaptação ao novo meio ambiente "os nativos costumam zombar (SIBILIA, 2012, p. 74) **(grifo nosso).**

Sibilia sugere que estaria havendo uma mudança na estrutura mental das novas gerações, ou que "padrões cerebrais" diferenciados as levariam a ter outras aptidões e lacunas: "É provável que a exposição maior a informações visuais e auditivas, em detrimento de informações verbais escritas, venha a diminuir as habilidades de linguagem escrita do ser humano e (a) ampliar as habilidades visuais, por exemplo" (SIBILIA 2012, p.104).

---

[4] O conceito de *zapping* surgiu nos Estados Unidos para designar a prerrogativa que tinha um espectador de tv de trocar de canal (ajudado pelo controle remoto) durante as inserções publicitárias. Mudança rápida e consecutiva de um canal para outro, com o controle remoto, geralmente para evitar os intervalos comerciais. Qualquer ação rápida, em sequência, efetuada geralmente entre uma coisa e outra. Etimologia (origem da palavra zapping): do inglês *zapping*, de zap 'mover rapidamente'. Disponível em https://www.dicio.com.br/zapping/. Acessado em 27 de abril de 2017.

Mas essa é uma hipótese, ainda, sem confirmação. O que se constata, por enquanto, são pouco mais que lugares-comuns: os jovens estão viciados a ter fatos e fotos em tempo real ao alcance da mão enquanto estudam, leem e até mesmo se divertem, ou seja, não desgrudam do smartphone e até funcionam melhor quando estão conectados em rede. Preferem os jogos ao trabalho "sério". Logo, a lógica da aula expositiva está enfadando e desestimulando muitos jovens a permanecerem universitários.

Sibilia (2012) defende que, comparativamente às particularidades de cada ser ou as práticas pedagógicas moldadas no meio disciplinar, solidamente constituídas (para o bem ou para o mal), a subjetividade informacional ou midiática é instável e precária, e isso também em ambos os sentidos.

Os dispositivos estatais requerem e geram instrumentos, como a memória, a consciência e o saber, ao passo que o meio contemporâneo tende a expelir avalanches de informações, imagens e opiniões. As subjetividades capazes de lidar com cada um desses conjuntos de operações são diferentes; por isso, também variam as instituições pelas quais circulam umas e outras (o que ocorre ainda que o estabelecimento em questão permaneça mais ou menos idêntico, como parece ser o caso do cinema, da televisão e da escola).

Também o comportamento em relação a manter-se estático para assistir a um filme como se fazia há algum tempo, por exemplo, do começo ao fim e sem interrupções, na concentração silenciosa e escura do cinema, não acontece mais; ao menos não frequentemente. Embora essa ainda seja uma prática habitual, trata-se de uma opção entre as muitas disponíveis – na verdade, é cada vez mais difícil assistir à televisão sem alguma pausa para consultar o celular, por exemplo –, enquanto proliferam as telas portáteis que permitem ver esses mesmos produtos simultaneamente a outros vídeos ou atravessados pelas atividades mais diversas, como mensagens de texto e as redes sociais:

> De maneira comparável, assim como os filmes mudaram consideravelmente seu ritmo e sua estrutura, hoje ainda se lê e se escreve muito mais, mas isso se faz de formas inovadoras, como se vislumbra nas interações da internet ou nos recados enviados por telefones móveis (SIBILIA, 2012, p. 76).

Outra pista é fornecida por fenômenos editoriais (que se tornam sucesso também série no cinema) como a saga **Crepúsculo**[5], que fez os usuários desses meios adotarem

[5] Série de histórias de romance e fantasia sobre vampiros, escrita por Stephenie Meyer. O conjunto da obra a história de Bella, uma bela jovem que após a separação dos pais, decide passar um tempo em Forkss, Washington, onde seu pai reside. Na escola, conhece o jovem e intrigante Edward Cullen, que descobre mais tarde ser um vampiro. As obras da série são narradas por Bella. Exceto o início de **Eclipse** e um terço de

comportamentos que não são obtidos por meio da leitura, como costumava acontecer com as crianças-alunos de algumas décadas atrás, mas são gerados nas interfaces de diferentes suportes. Esse novo tipo de leitura *transmidiática* exige que o indivíduo elabore estratégias para habitar o fluxo de informações, entre as quais está incluída a tentativa de se vincular aos outros para dar coesão à experiência.

Em contrapartida, estudar pelo livro para realizar uma avaliação, conforme décadas passadas, e resumir este estudo a "decorebas" para um fim específico que é realizar a prova. Passada a atividade avaliativa, os estudantes não se recordam mais de nada que foi estudado, muito menos mobilizam o que fora estudado em algum momento da vida.

O jovem conectado de hoje faz uso das duas tecnologias: o livro e os suportes midiáticos, o uso de um não impede o uso do outro e comumente se complementam. O sujeito precisa deter-se e se posicionar fisicamente de modo que lhe permita fazer anotações, evitando outros estímulos perceptivos para poder se concentrar e memorizar na intimidade da própria consciência, como quem escuta uma voz interior ou dialoga consigo mesmo.

Já para assistir à televisão, ao contrário, mais vale se jogar confortavelmente num sofá e relaxar, até fazendo outras coisas em paralelo ou deixando que a mente vagueie sem rumo, e convém inclusive estar acompanhado e/ou conectado para comentar à vontade o que se vê. A conexão à internet, por outro lado, pede outras disposições corporais e habilidades cognitivas.

Assim, a manifestação da desatenção dos jovens contemporâneos durante as aulas não significa exatamente "não atenção", mas outra forma de atenção (atenção multirreferenciada), que é, na verdade, a mobilização de um pensamento narrativo, cujas características serão analisadas mais adiante.

O ponto crucial do problema parece residir justamente nessa incongruência entre o que os jovens contemporâneos são e o que a universidade e seus mestres esperam deles. A instituição escolar não pode só presumir o tipo de comportamento social e socioafetivo que irá habitá-la. Assim, o descompasso entre a escola e os alunos que nela habitam se torna inevitável.

Para Senna (2013), isso confirma a ineficácia da fôrma pedagógica, pois os estudantes já não respondem às demandas docentes como se supõe que um aluno deveria fazer. Isso ocorre por um motivo que talvez seja mais simples do que parece: em vez de ter sido moldados nos meios disciplinares que costumavam ser hegemônicos até algum tempo atrás,

---

Amanhecer, cujas narrativas são Jacob Black, um lobo. Além de livros, a obra conta com filmes, jogos e sites da internet.

os discursos e os comportamentos dos alunos atuais se constituem na experiência cotidiana muito mais midiática e dinâmica da contemporaneidade.

Hoje, quando o jovem ingressa na universidade, é comum que se constate um choque, porque seus discursos e comportamentos não foram formados apenas dentro dos muros da escola, mas sobretudo extramuros, nos espaços sociais. Além disso, essa configuração tampouco acaba por produzir-se como efeito das práticas e dos discursos que ocorrem dentro de cada uma das instituições educativas, pois estas perderam o poder de gerar uma subjetividade capaz de habitá-las:

> Por causa desse desmatamento da lógica disciplinar, os ensinamentos e as moralizações outrora tão contundentes já não se assentam nem são absorvidos por esses corpos estudantis, mas resvalam e escorrem por entre as velhas carteiras que ainda tentam sustentá-los. Mesmo assim, e talvez inexplicavelmente, muitos insistem em frequentar mais ou menos regularmente o inóspito ambiente das salas de aula, embora raras vezes termine de se configurar a situação esperável numa classe (SIBILIA, 2012, p. 85).

O resultado costuma ser o tédio, a indiferença ou a frustração; em alguns casos, até a violência mais ou menos explícita em diversos ambientes, inclusive a universidade. Desvaneceu-se o valor simbólico que envolvia o conhecimento com sua pompa de “cultura letrada”. Esvaziando-se assim as salas de aula nos quais ocorrem inúmeros desencantos.

Às vezes, uns poucos professores universitários se expõem e inventam formas alternativas e inovadoras de dar aulas – os verdadeiros doutores – para que elas tenham algum sentido para os alunos, e são esses justamente os comportamentos linguísticos que a academia insiste em não acolher dentro dos muros.

A concentração do saber na pessoa do professor, o processo avaliativo e o excesso de autoritarismo estão esgotados, num esgotamento resultante dos poderes que a instituíram. E alguns docentes também ficam abalados, uma vez que estão diante de algo inédito. Mas, mesmo assim, há situações que não deveriam ser desperdiçadas, como a chance de constituir, em algumas situações, um vínculo real de pensamento com os jovens nem instituído nem representado pelas instituições. Ou seja, a universidade não assiste o jovem contemporâneo.

Não é justificável o baixo desempenho de produção de textos acadêmicos pelo fato de o estudante universitário não ser leitor de mundo, porque ele é. A todo momento, os jovens leem uma quantidade infinita de mensagens instantâneas. Escrevem muito mais do que falam no telefone celular, porém escrevem muito próximo ou exatamente igual a língua oral – e isso independe de classe social ou nível de escolaridade, mas está diretamente relacionado ao tipo de suporte de escrita que está utilizando.

Em ambientes sociais, ainda que as discussões sejam de cunho científico, o jovem contemporâneo utiliza-se da linguagem mais próxima da língua falada, para que a escrita comunique ideias, convicções e valores e, sobretudo, mantenham a interação.

Contudo, a dessacralização do imaginário tradicional de escola não significa ruptura com o princípio conceitual da instituição escolar:

> O modelo social que se instalou hoje no mundo urbano, já não tão entendido como civilizado, ainda demanda – como qualquer outro – um espaço que proporcione às pessoas a experiência de pensar cientificamente o contexto hipertextual em que vivem. Não um pensar cartesiano e alheio à realidade concreta dos fatos, das coisas e dos seres, mas sim, um pensar ecológico complexo, multifocal. Não um pensar contido pelos saberes alheios, mas um pensar que se produz coletivamente pelos sujeitos, in presencia, dialogal e aberto a múltiplas verdades e conceitos pragmáticos. Um saber que toma do saber acadêmico como estratégia e ferramenta de construção de conceitos pessoais, subjetivos e plurais, do mesmo modo como se entendem as identidades no mundo contemporâneo (SENNA, 2009, cap. 1. p. 64)

O jovem contemporâneo usa o saber científico como estratégia para construir conceitos pessoais, como veremos na categoria "Texto teórico de base narrativa" (p. 108), que deixou de ser um acumulador de conteúdos para usar o saber científico em conceitos da própria vida.

A docência fica em desvantagem por ser um serviço pouco atraente, destinada a um cliente disperso e, por definição, insatisfeito, enfeitiçado pela variada oferta que a maquinaria do entretenimento não para de produzir.

Esta última, por outro lado, aparece como um inimigo multifacetado e com atrativos que a escola insiste em repudiar, como os suportes digitais, excluindo-os de seu território sem nenhuma negociação possível e sem compactuar nem assimilar o monstro mediante cuidadosos critérios pedagógicos a fim de se atualizar sem perecer a importância desse suporte para o jovem acadêmico.

Refletindo sobre Giselle Beiguelman (1999)[6], Damélio defende que:

> (...) o livro impresso tem características que remetem ao design próprio do digital, no nome de seus capítulos, na sua forma de organização. O site procura remeter ao impresso, no nome de seus menus de navegação, nas referências literárias a Borges e a transitoriedade do livro de areia, remetendo à própria transitoriedade do texto na tela do computador. Utiliza os próprios formatos materiais de publicação como força de argumento para sua discussão sobre o impresso e o digital e seus contrastes (DAMÉLIO, 2014, p. 30).

[6] BEIGUELMAN, Giselle. **O livro depois do livro.** São Paulo: Peirópolis, 2002.

Diante do cenário, não parece restar à universidade outro remédio senão entrar no jogo, como a única coisa que ela poderia ser: um serviço ofertado dentre tantos, devendo olhar atentamente para as necessidades dos alunos e, assim, obter a atenção deles caso queira conquistar adeptos e subsistir.

1.3 **Aversão da escola ao comportamento do jovem contemporâneo**

Sapir (1980, p. 18) arrisca prever que "Talvez os psicólogos do futuro sejam um dia capazes de dar-nos as razões finais, que explicam a formação dos tipos linguísticos". Assim, buscam-se em Jerome Bruner, psicólogo da Universidade de Nova York (1991), as razões, ainda que não finais sobre as escritas dos jovens contemporâneos, por meio da mobilização dos dois modos de pensamento estudados por este autor – o narrativo e o científico.

Para Bruner (2001):

> Dois modos de funcionamento cognitivo constroem realidades, ordenando a experiência, cada um de sua forma. Apesar disso, ambos os discursos seriam complementares entre si, sem que um se reduza ao outro. O pensamento científico está associado ao discurso teórico e ao *logos*, ou seja, são utilizados argumentos para estabelecer *o ideal de um sistema formal e matemático de descrição e explicação*. Para isso, um cientista ou filósofo procura criar categorias ou conceitos, relacionando-os uns com os outros até formar um sistema geral baseado em hipóteses fundamentadas, isto é, que possam ser demonstradas como verdadeiras (BRUNER 2001, p.83)

Já o modo de pensamento narrativo, cuja gênese pode ser mítica ou literária, trata da forma através das quais as interações entre os sujeitos acontecem nos episódios sociais mais distintos. As narrativas que são descritas por nós, são situadas em determinados momentos de nossas vidas, quando tínhamos certa idade, vivíamos em certos lugares, isto é, as narrativas trazem elementos contextuais de tempo e espaço, enquanto o discurso teórico se distancia, e muito, dos fatos particulares, pois seu intuito é formular princípios generalizados e abstratos:

> As realidades narrativizadas, eu suspeito, são demasiadamente onipresentes, sua construção é demasiadamente habitual ou automática para ser acessível à fácil inspeção. Vivemos em um mar de histórias, e como os peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias. Não que não tenhamos competência em criar nossos relatos narrativos da realidade longe disso –, somos, isso sim, demasiadamente versados. Nosso problema, ao contrário, é atingir uma consciência

> do que fazemos facilmente de forma tão automática, o antigo problema da *prise de conscience* (BRUNER, 2001, p. 140).

Relaciona-se o **pensamento científico** com:

a) busca pela verdade universal – a água atinge o estado sólido a 0°C. Esta verdade pode até sofrer variações, dependendo da pressão atmosférica local (que varia com a altitude), porém esta verdade é aceita como universal;

b) convencimento do interactante por meio de provas empíricas – o sujeito cartesiano é um sujeito cético. Consiste em um princípio indispensável na ciência: tudo precisa ser questionado e passar por crivos sistemáticos de análises. Bem como as assertivas, que nunca devem ser tomadas como corretas sem antes exercer o princípio da dialética.

c) causalidade (se x, então y) – toda lógica, leva a uma única reação. No entanto, nem sempre essa lógica é fatídica. Ou seja, nem todo paciente reage bem, da forma esperada ao ingerir um analgésico, isto é, a função do analgésico é tirar a dor, logo, se a causa da dor for combatida com o analgésico, então a dor vai passar. Mas nem sempre essa situação ideal ocorre, ou seja, às vezes se toma um analgésico e a dor não passa;

d) formação de proposições – permite atribuir uma "função verdadeira" à expressão, como em frases comuns como: O garoto tem uma bola/O garoto tem um segredo/O garoto tem uma ambição ardente/O garoto tem uma abelha em seu boné. O garoto é dado; o predicado é novo. A frase pode agora ser traduzida em uma proposição lógica ou formal e testada pelo valor de verdade que possui no contexto no qual o enunciado foi feito;

e) sistema formal e metódico, empregando a categorização ou a conceituação – a ciência, física e teórica, procede construindo mundos de um modo comparável, "inventando" os fatos (ou mundo) contra aos quais a teoria deve ser testada. E pode ser verdade a máxima que a física seja 99% especulação e 1% observação;

f) consistência – a justaposição de um comentário sobre um tópico, quando o tópico é "dado" ou tido como óbvio e o comentário é algo novo adicionado a ele. Por exemplo, vejo uma nova espécie de pássaro e digo a meu parceiro: "Um pássaro. Fantástico". O primeiro elemento é o tópico; o segundo, o comentário. A predicação é uma forma mais evoluída de fazer comentários sobre tópicos que permitem atribuir uma "função verdadeira" à expressão.

Já o **pensamento narrativo,** como afirma Contier e Netto (2007), traz as seguintes características:

a) encontrar a verossimilhança – Bruner utiliza o conceito de verossimilhança bem próximo ao de Aristóteles[7]: "(...) a licença poética possibilita ao poeta não ser fatídico em suas narrativas; ele pode narrar o fato como poderia ter acontecido, aproximando-se do desfecho real ou narrando um final que melhor lhe agradar, resguardando o princípio da verossimilhança ou da necessidade" (BRUNER, 2001, p. 43);

b) apresenta possibilidades possíveis entre episódios distintos – tome-se como exemplo a seguinte notícia: "Houve um grande temporal na região metropolitana de São Paulo ontem. O que provocou inundações em vários bairros, queda de árvores e, consequentemente, falta de energia elétrica em muitas áreas da cidade";

c) transgressão de regras como elemento diferencial – para que uma narrativa valha a pena, deve extrapolar de alguma forma as expectativas dos interactantes. O narrador deve ser diferente do modelo, de fatos já narrados e com o desfecho já conhecido, deve sair do óbvio e buscar a legitimação da narrativa pelo encadeamento proposto pelo sujeito que narra o fato;

d) busca o subjetivismo, o específico – as narrativas são casos particulares, contudo, a especificidade surge como forma de atualizar a narrativa. As narrativas se aproximam de versões mais generalizadas, pois, mesmo recheadas de subjetivismos, inevitavelmente, reportam a fatos e pessoas que são próximas de alguma forma, "nossos iguais";

e) necessidade de um "gatilho" como opções de passagem de um plano A para um plano B – "Pedro é um sujeito ressocializado", são assertivas que abrem um mundo de perspectivas alternativas. Ou seja, Pedro não é um criminoso, mas isso abre caminhos para muitas pressuposições de que Pedro possa vir a cometer crimes ou furtos. Vai depender dos conceitos que Pedro tem em mente sobre o que venha a ser crime. Podemos trazer uma alegoria bem brasileira nesta necessidade de um "gatilho" para opções de um plano A para um plano B – é comum a sonegação de impostos ao Fisco, por não termos, do poder público, nenhuma contrapartida do erário pago diretamente da fonte.

Segundo Bruner (2001), os modos de pensamento científico e narrativo operam distintamente na organização da experiência pessoal do indivíduo e na construção da realidade, essas complementam uma a outra.

---

[7] ARISTÓTELES. **Arte poética.** Disponível em: <http://web.archive.org/web/20161202135541/http://www.projetolivrolivre.com/Arte%20Poetica%20-%20Aristoteles%20-%20Iba%20Mendes.pdf>. Acesso em 04 set. 2014.

Há uma estreita relação entre os dois modos de pensamento narrativo e o científico: o primeiro pode vir a desencadear o segundo e, assim, contribuir para a constituição do sujeito cartesiano, o idealizado pela universidade.

Diferentemente do real que está nas instituições escolares e na universidade, este real mobiliza práticas discursivas e tem comportamentos que não são adequadamente incorporados pela academia, mas, plenamente condizentes com a sociedade hipertextual na qual se vive, contribuindo, efetivamente, para a autoformação.

O intuito aqui é encontrar pistas que expliquem como esses comportamentos interferem na produção de textos e os tornam incompatíveis com as expectativas da escola:

> Cada uma das maneiras de conhecimento tem princípios operativos próprios e seus próprios critérios de boa formação. (...) ambos podem ser usados como meio de convencer o outro. Não obstante, do que eles convencem é fundamentalmente diferente: os argumentos convencem alguém de sua veracidade, as histórias de sua semelhança com a vida. O primeiro (o científico) comprova através de um possível apelo a procedimentos para estabelecer provas formais e empíricas. O outro estabelece não a verdade, mas a verossimilhança (BRUNER, 2001, p. 140).

Bruner estuda o impacto positivo que a narrativa traz para uma sociedade onde os indivíduos fazem cada vez mais uso do modo do pensamento narrativo, por meio da forma de expor um acontecimento do que pelo acontecimento em si. Para o autor, no final do século XX, o drama tornou-se epistemológico, atrelado não apenas a fatos ocorridos, mas ao mistério de como, em uma era extremamente tumultuada, passamos a conhecer e/ou construir nossas realidades como possíveis (ARISTÓTELES *apud* BRUNER, 2001, p. 43).

Bruner (2001) é enfático ao afirmar que a narrativa consiste em uma das possibilidades pelas quais se pode desenvolver a estrutura metacognitiva. Já que é por meio dos fatos que nos conhecemos melhor e, por conseguinte, conhecemos o outro.

Por meio dessa fundamentação, caberia às instituições escolares, incluindo a universidade, adotar a narrativa como prática pedagógica para o ensino das mais diversas disciplinas, mas esta também é uma opção dos professores.

O próprio Bruner (1986) narra, no livro **Actual minds, possible worlds,** como se encantou pela ciência por ocasião da narrativa dos episódios científicos de um professor de colégio que não usava somente fórmulas.

Sem dúvida, a narrativa tem papel importantíssimo na construção do ser humano, o ser social. Vislumbra-se a narrativa como uma modelagem da forma de pensamento, não somente porque fatos são ouvidos e narrados, como também porque o sujeito constitui um ente pensante graças à fala interior, que, por sua vez, se exterioriza.

Há estreita relação entre a narrativa de fatos defendida por Bruner e a teoria sociointeracionista de Vygotsky, pois em ambas o comportamento do sujeito só pode ser compreendido à luz dos contextos culturais e episódios sociais que o originaram.

Para Bruner (2001):

> A implicação mais geral é a de que a cultura se encontra em um constante processo de ser recriada à medida que é interpretada e renegociada por seus membros. Neste ponto de vista, a cultura é tanto um fórum para negociação e renegociação de significado e para explicação da ação quanto um conjunto de regras ou especificações para a ação. De fato, toda cultura mantém instituições especializadas ou ocasiões para intensificação dessa característica "semelhante a um foro". Narração de histórias, teatro, ciência e mesmo jurisprudência são técnicas para a intensificação desta função – maneiras de explorar mundos possíveis a partir do contexto de necessidade imediata (BRUNER, 2001, p. 44).

Como a relação mundo exterior/mundo interior não consiste uma via de mão única, tampouco acontece cada uma por vez, ou seja, primeiro tem-se a informação, originada das tecnologias (estáticas ou móveis), ou por meio de narrativas; em seguida ocorre a interpretação dessa informação; para então ser gerado o entendimento. Todo esse caminho acontece em imperceptíveis milésimos de segundos.

De fato, são simultâneos, e ainda mais veloz na mente dos jovens contemporâneos, que é multidirecionada: os dedos e as mãos conseguem ser tão rápidos quanto o pensamento. Diferentemente do sujeito cartesiano que precisa ouvir, ler ou acessar informações e requer um tempo para digerir as informações, sejam quais forem as fontes.

O *modus operandi* do pensamento narrativo é consoante com o caminho do discurso internalizado, por isso não se pode dissociar esses dois modos de pensamento:

> Impossível distinguir de maneira bem definida o que é um modo narrativo de pensamento e o que é um "(...) texto" ou discurso narrativo. Cada um deles dá forma ao outro, do mesmo modo que o pensamento torna-se inextricável da linguagem que o expressa e que acaba moldando-o (...). Já que nossa experiência no mundo natural tende a imitar as categorias de nossa ciência conhecida, nossa experiência dos assuntos humanos passa a assumir a forma das narrativas que utilizamos ao contá-los (BRUNER, 2001, p. 129).

Bruner também se aproxima de Bakhtin, quando este diz que o sujeito, durante toda a sua existência, faz uso dos gêneros textuais, consoantes com as situações sociais, condição indispensável para que a capacidade de comunicação verbal evolua:

> Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna – a composição de léxico e sua estrutura gramatical –, não a

> aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam (BAKTHIN, 2003, p. 301).

Para Bruner (2001), todos os nossos pontos de vistas não são exclusividades nossas, mas são formulados a partir das interações que temos com parentes, amigos, professores, médicos, enfim, todas as pessoas que estão em nosso entorno. Trata-se de uma realidade capturada.

Assim, estamos inseridos em uma realidade sociocultural da qual não se pode desprender. Embalados nas redes de conceitos e valores, que guardamos na memória e têm papel relevante em nosso desenvolvimento e formação humana, para sermos (ou não) pessoas melhores.

A fim de evidenciar que os comportamentos manifestos pelos alunos, conflitantes com a escola, são justamente os comportamentos conduzidos pelo modo de pensamento narrativo, selecionou-se o quadro sinóptico de Senna (2003), abaixo, sobre esses dois modos de pensamento (Quadro 1).

Para Senna (2003), é indispensável ao sujeito narrativo transitar por esses dois modos de pensamento em situações diversas que enfrenta na universidade. Contudo, esse fluxo só acontece se a universidade legitimar ambos os modos (narrativo e cartesiano), respeitados os limites. Por sua vez, a legitimação dessa nova agenda acadêmica (ou não tão nova assim) deve passar por um *upgrade*, identificando-se nos comportamentos dos jovens contemporâneos, situações similares com as descritas no modo narrativo por este autor (Quadro 1).

Quadro 1 – Modos de pensamento narrativo x científico

Modo narrativo	**Modo científico**
Centrado na realidade presente e imediata de mundo.	Centrado na percepção de uma fração da realidade de mundo, de caráter abstrato e simbólico.
Despreza o futuro e dedica pouca atenção à análise do passado.	Privilegia a análise do passado, como forma de preparar um futuro melhor.
Opera sob um esquema de atenção multidirecional, projetando-se, ao mesmo tempo, sobre diversos focos de atenção.	Opera sob um esquema de atenção concentrada em apenas um foco, desprezando o seu contexto.
Demanda um esquema psicomotor em constante ação diante do mundo, resultando no privilégio ao movimento e à agitação.	Demanda um esquema psicomotor em repouso diante do foco de atenção, resultando no privilégio ao estático, à calma, ao silêncio.
Privilegia esquemas de ação que se organizam à medida que agem sobre o mundo.	Privilegia esquemas de ação que somente se põem em ação sobre o mundo após planejamento prévio.
Privilegia acordos orais, negociados caso a caso, conforme as relações que se estabelecem a cada contrato.	Privilegia acordos escritos, normatizados e formalizados, não necessariamente controlados por acordos interpessoais.
Centraliza a experiência intelectual no sujeito, caracterizando-a como fenômeno profundamente marcado socioafetivamente.	Centraliza a experiência intelectual no objeto/foco da atenção, caracterizando-a como fenômeno isolado de questões afetivas pessoais.

Fonte: adaptado de SENNA (2003)

A título de ilustração, Lewkowicz menciona os resultados "catastróficos" de uma avaliação que tentou medir os conhecimentos históricos de um grupo de estudantes:

> **O que faltava não eram algumas datas, mas o próprio conceito de tempo sequencial.** É provável que isso se deva a que a temporalidade midiática e mercantil da sociedade atual não se afirma na linearidade, mas **na substituição de fatos sem articulação entre passado, presente e futuro**, motivo pelo qual a própria ideia de que existiria uma sucessão cronológica ordenando uma série de acontecimentos do passado não deveria ser dada por certa, e sim discutida e avaliada em cada ocasião para que seja possível **pensar (-se) historicamente** (LEWKOWICZ, 2012, p. 100) *(grifo nosso).*

Os resultados dessa avaliação não atenderam ao propósito do professor Lewkowicz, mas trazem as características do modo de pensamento narrativo explanado por Senna (2002) no tocante a desprezar o futuro e dedicar pouca atenção à análise do passado. Ou seja, revelam que a agenda acadêmica já está em uso pelos jovens contemporâneos, mas a escola ainda não a introduziu no metiê escolar/universitário, assim como muitos professores, estejam na escola básica ou na universidade, ainda não sabem lidar com eles.

Não se sabe o que vem primeiro: a não aceitação desses comportamentos linguísticos dos jovens pelos professores ou a aversão da escola. Certo é que os professores precisam ter atitudes distintas das que vêm tendo em relação aos comportamentos dos jovens, pois isso faz cada vez mais os jovens tenderem a sentir aversão pela escola.

O que se sabe é que a história é contada pelos vencedores, trata-se de algo que "pode ter ocorrido", há sempre uma falta de certeza que deixa a história aberta para novas interpretações:

> Cada palavra é um link em potencial que pode criar novas perspectivas, novas trajetórias da narrativa. Conforme se navega, é possível ver a história de maneira diferente, mesmo quando se passa novamente pelo mesmo ponto pelo qual já se havia passado antes. Mesmo dando o controle da navegação e da continuidade da história ao leitor, que interage com estas palavras, a história aberta, com suas possibilidades de releitura, mantém coerência, e a narrativa vai se compondo com um tempo linear (DAMÉLIO, 2014, p. 35).

1.4 **Considerações deste capítulo**

Neste capítulo, buscou-se por meio da exposição dos inúmeros discursos, enquanto comportamentos linguísticos, compreender o porquê de as instituições formadoras, em todos

os níveis, até a universidade, não reconhecer como adequados os comportamentos linguísticos dos jovens, tão legitimamente inerentes aos ambientes sociais.

2 **SUJEITO, DISCURSO E UNIVERSIDADE**

Este capítulo tem por objetivo discutir como surgiu o fato social que é objeto de estudo desta tese, ou seja, os múltiplos comportamentos linguísticos dos jovens contemporâneos que na maioria das vezes não são reconhecidos no ambiente universitário. Está dividido em três seções, a saber: (i) a postura dogmática na escola e na universidade; (ii) a educação superior no Brasil; e (iii) a universidade e a cultura escrita.

Discuto aqui como surgiu o fato social objeto de estudo desta tese e os inúmeros discursos dos jovens contemporâneos que não são reconhecidos pela instituição escolar, da educação básica à universidade.

2.1 **Acontecimentos humanos vs. teorias acadêmicas**

Nesta seção, exponho como se desenvolvem os acontecimentos humanos e, principalmente, como a cultura acadêmica tende a agir sem estabelecer uma ponte entre o que é teorizado e o mundo real.

Anderson (2004) diz que não é a teoria pura e ideal que se põe como o verdadeiro esclarecimento, mas aquela politicamente orientada na ação

> O divórcio estrutural entre teoria e prática inerente à natureza dos partidos comunistas desta época (refere-se ao pós-guerra) impediu o trabalho político-intelectual unificado do tipo que definiu o marxismo clássico. O resultado disso foi a reclusão dos teóricos nas universidades, distantes do proletariado de seus próprios países, e o estreitamento do campo de atuação da teoria, concentrando-se na filosofia em detrimento da economia e da política. Esta especialização veio acompanhada de um crescente hermetismo da linguagem, cujas barreiras técnicas foram fator de distanciamento das massas. (ANDERSON, 2004, p.112)

O antropólogo conservador Clifford Geertz[8], em interessante estudo denominado "Como pensamos hoje: a caminho de uma etnografia do pensamento moderno", relata que:

[8]Antropólogo estadunidense, professor emérito da Universidade de Princeton, em Nova Jérsei, nos Estados Unidos. Suas contribuições no Institute for Advanced Study de Princeton tiveram destaques por tratarem da análise da prática simbólica no evento antropológico. Foi, durante três décadas, o antropólogo mais importante nos Estados Unidos. Disponível em <https://prezi.com/fud17urql9tg/geertz-descricao-densa-e-conceito-de-cultura/>. Acesso em 20 abr. 2016.

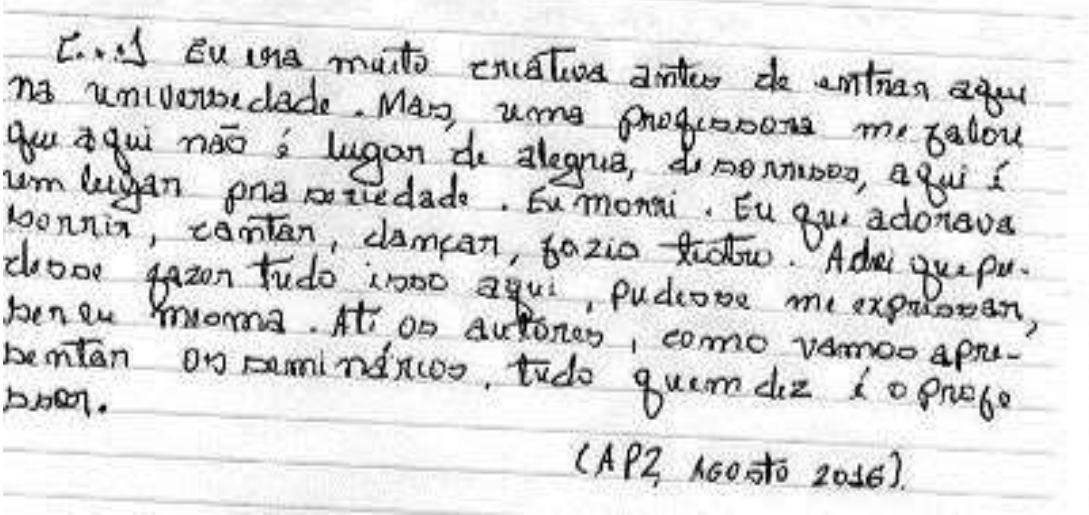
> Nas aldeias intelectuais é possível coletar dados convergentes, pois, na maioria dos casos, o relacionamento entre seus habitantes não é puramente intelectual, mas também político, moral, e intensamente pessoal (e hoje em dia, e cada vez mais, também marital). Laboratórios e institutos de pesquisa, sociedade acadêmicas, departamentos universitários mais importantes, círculos literários e artísticos, facções intelectuais, todos os enquadram nesse modelo: comunidades de indivíduos unidos por conexões múltiplas, onde o que descobrimos sobre A nos diz também algo sobre B, porque se conhecendo tão bem e por tanto tempo, A e B são personagens nas biografias um do outro (GEERTZ, 2004, p. 234).

Muitos professores universitários podem servir aos futuros professores, sujeitos deste estudo, como exemplos, enquanto outros serão os contraexemplos.

Em minha dissertação de mestrado intitulada: "Sou comunicador social... professor, nem tanto", quando questionados os sujeitos da pesquisa (professores universitários) sobre quais professores durante a graduação lhes tinham servido como exemplos, todos os respondentes disseram que "nenhum" os estimulou a ser bons profissionais, tampouco bons professores.

Ainda, e de acordo com os sujeitos da minha pesquisa de mestrado, a docência universitária se havia constituído na prática, com os pares, quando se tornaram professores universitários. Percebe-se, pois, que a instituição acadêmica continua inspirando e encantando poucos a tornarem-se professores. Os sujeitos deste estudo narram isso durante as reflexões, conforme exemplo de AP2 (Figura 6).

Figura 6 – Excerto de produção escrita de aluno


[...] Eu era muito criativa antes de entrar aqui na universidade. Mas, uma professora me falou que aqui não é lugar de alegria, de sorrisos, aqui é um lugar pra seriedade. Eu morri. Eu que adorava sorrir, cantar, dançar, fazia teatro. Achei que pudesse fazer tudo isso aqui, pudesse me expressar, ser eu mesma. Até os autores, como vamos apresentar os seminários, tudo quem diz é o professor.

(AP2, agosto 2016).

Fonte: dados da pesquisa

> Eu era muito criativa antes de entrar aqui na universidade. Mas, uma professora me falou aqui não é lugar de alegria, de sorrisos, aqui é um lugar pra seriedade. Eu morri. Eu que adorava sorrir, cantar, dançar, fazia teatro. Achei que pudesse fazer tudo isso aqui, pudesse me expressar, ser eu mesma. Até os autores, como vamos apresentar os seminários. Tudo quem diz é o professor. (AP2, agosto/2016)

E hoje? Quem forma a universidade brasileira? Os intelectuais de classe? As pessoas teóricas e produtivas de boa vontade e tímidas? Os estudantes pensantes? São os alunos, politicamente frágeis diante da fração dominante da burguesia acadêmica? Ou aqueles governantes que dirigem o Estado em determinado momento histórico?

Contraditoriamente, o grupo social responsável pela produção da cultura dominante e muitos de seus membros, se não advêm da própria burguesia, estão próximos a ela por relações de amizade ou, pelo menos, por estilo de vida. Pode-se dizer que os intelectuais, artistas, escritores e cientistas constituem, desde a época romântica (1780-1830) aos dias atuais, a fração dominada da classe dominante. Eis a lição que deixa Pierre Bourdieu (2003), de pensar esses agentes da cultura e produtores dos bens simbólicos diante das interações sociais que se fundam:

> Em virtude da ambiguidade estrutural de sua posição na estrutura da classe dominante; veem-se, enquanto grupo, forçados a manter uma relação ambivalente tanto com as frações dominantes da classe dominante (os burgueses) como com as classes dominadas (o povo), e a compor uma imagem ambígua de sua posição na sociedade e de sua função social (BOURDIEU, 2003, p. 192).

Em outras palavras, a ligação que os intelectuais, artistas, escritores e cientistas mantêm com o mercado literário, artístico ou científico é o que constitui o ponto central da ambivalência desse grupo de sujeitos da cultura: ora sabem que são mercadores da cultura burguesa, ora vivem as ilusões de que representam as aspirações do povo, ora desejam que seus produtos simbólicos representem o povo, ora são forçados a produzir segundo as leis do mercado:

> As coerções, sanções e delimitações a que os intelectuais estão submetidos não se estabelecem de uma relação direta entre a fração de classe que representam com as demais frações da classe dominante. Não! As coerções, sanções de limitações que sofrem são mediadas por um mercado de bens simbólicos, que se impõe como espaço de contato entre as diversas frações da classe dominante e eles, os produtores desses bens simbólicos (BIANCHETTI; MEKSENAS, 2012, p. 66)

Bourdieu (2003) trata da análise das condições históricas de formação e reprodução da categoria dos intelectuais na contemporaneidade. O conceito de sistema de pensamento é o ponto que permite ao sociólogo francês abordar esse tema. E, quando se refere ao termo escola, ele o entende como um modo próprio de pensar o mundo e de acordo com determinado método do conhecimento. Assim, é possível admitir a existência de escolas de pensamento, porque os iniciados em métodos distintos pensam de modos diversos os fenômenos, fatos, objetos e interações que integram com a realidade. Tais escolas são sistemas

de pensamento, ou sistemas que optam por um modo de construção de conhecimento em detrimento de outros modos.

Observou-se também a relação entre os padrões de comportamento escolar e hipertextual e os dois modos de pensar denominados pensamento científico e pensamento narrativo.

Assim, cada universidade se articula por um conjunto de pressupostos contidos em uma teoria, acessados por um método do conhecimento e aceitos por uma comunidade de cientistas com base na capacidade de persuasão de seus líderes e dentro das possibilidades contidas no modelo teórico em questão. Contudo, todas essas confabulações tiveram início bem antes da obra de Bourdieu (2003), na verdade, desde o início dos tempos já havia tribos, cujos rituais se diferenciavam entre si assim como a hierarquia.

No livro **A estrutura das revoluções científicas**, Thomas Khun explica a dinâmica das comunidades de cientistas na relação com a produção de verdades científicas: "(...) uma nova verdade não triunfa convencendo seus oponentes e fazendo com que vejam a luz, mas porque seus oponentes finalmente morrem e uma nova geração cresce familiarizada com ela" (KHUN, 2001, p. 191).

Estamos esperando que esta "nova geração" de jovens contemporâneos, com múltiplos discursos linguísticos, de fato se familiarize com a academia e que este templo do saber possa enfim representá-los.

Falar em universidade significa falar em salas de aula, laboratórios, bibliotecas, acervo cultural e científico, condições de trabalho e de pesquisa de professores, núcleos de pesquisa e de publicação, interface com a sociedade ou, talvez, interfaces com as sociedades. Falar em universidade leva a citar congressos, fóruns, revistas, prêmios científicos e inserção nos meios de comunicação. Logo, pelos termos universidade e sistema de ensino, Bourdieu (2003) indica todo um complexo intelectual, moral e material capaz de formar as estruturas que viabilizam determinada escola, ou seja, determinado modo de ensino. Então, o funcionalismo, bem como o marxismo e até o estruturalismo (este último bem mais familiar a Bourdieu), além de outras tantas escolas, puderam tornar-se modos dominantes de pensamento porque foram primeiro sistemas de ensino.

No rol desses enunciados, é compreensível observar que, como afirma Bordieu (2003, p. 205), "(...) a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação".

Isto é, os adeptos de uma escola apenas se comunicam com os pares por meio das categorias que têm afinidades. Daí o fato de a comunicação entre tais pares conter alto grau de especificidade e especialização:

> A escola tende a assumir uma função de integração lógica de modo cada vez mais completo e exclusivo à medida que seus conhecimentos progridem. Na verdade, os indivíduos "programados", quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de cão, constituem o produto mais específico de um sistema de ensino. Os homens formados em uma dada disciplina ou em uma determinada escola partilham um certo "espírito", literário ou científico: o moldado pela Escola Normal Superior ou aquele moldado pela Escola Politécnica. Tendo sido moldado segundo o mesmo "modelo" (*pattern*), os espíritos assim modelados (*patterned*) encontram-se predispostos a manterem com seus pares uma relação de cumplicidade e comunicação imediatas. O ensino propiciado em uma determinada escola assegura entre todos os espíritos, tanto os que pertencem a uma mesma geração como os que pertencem a uma mesma história, uma homogeneidade própria que facilita a comunicação, a comunhão (BIANCHETTI; MEKSENAS, 2008, pp. 67-8).

O que os intelectuais devem a determinada escola é, sobremaneira, um repertório de expressões e signos culturais e científicos que lhes permitem chegar a consensos. Mesmo havendo discordâncias em relação aos temas de pesquisa e às questões científicas, ao menos os círculos de intelectuais estão de acordo em eleger quais são (ou não) os pontos de discórdia relevantes. Resumindo, para Bourdieu (2003), o desacordo entre intelectuais supõe um acordo nos terrenos desse desacordo.

Sem dúvida alguma o professor universitário sofre influência dos pares, assim como sofreu influências do tipo de categoria com que seus mestres eram simpatizantes e o subsidiou a constituir um acervo de esquemas que foram internalizados.

Ressalto que falo do lugar de professora universitária há quse duas décadas na Região Nordeste e tenho como referência os espaços acadêmicos nordestinos, os quais frequentei e frequento. E percebo as distâncias de atitudes e de estudos entre essas instituições quando participo de eventos dentro e fora do Brasil.

As questões abordadas aqui apontam para um fato de interesse sociológico e contido na obra de Bourdieu (2003) de enfatizar a importância que este autor atribui ao acesso dos indivíduos ao sistema de ensino superior, à escolarização universitária e à formação científica. Bourdieu e outros, como Marcos Masetto, Selma Garrido, Isabel Cunha, Carlinda Leite (apud Barbosa, 2006) propiciam as condições da crítica ao papel do intelectual na sociedade contemporânea.

Não há como negar que o mundo acadêmico é extremamente hierárquico e diferencia seus agentes: por superiores ou inferiores; de centro, de periferia ou de interior; com notas e conceitos hierarquizantes como o Qualis.[9]

Há duas condições que favorecem ou fazem surgir o fato social subjacente à dificuldade de professores reconhecerem como academicamente viáveis as produções textuais dos estudantes universitários: a cultura cartesiana e o perfil social do sujeito que Bourdieu defende, fruto da realidade digital: um sujeito multifocado, desterritorializado, conectado e que compartilha ideias, dilemas e segredos.

2.2 **A postura dogmática na escola e na universidade**

Segundo Kuhn (2001), dogma é uma afirmação incontestável sobre a qual não se admite discussão, como não se fundamenta a recusa, embora a palavra dogma seja derivada do verbo *δοκέω* (*dokeo*), que significa "pensar, supor, imaginar". Para Kuhn (2001), não há revolução sem dogmatismo e vice-versa. Contudo, cabe perguntar se a formação dos estudantes estaria quebrando paradigmas? Seus discursos não linearizados, responsais estão sendo aceitos pela academia?

É nessa concepção que, segundo Bianchetti e Meksenas (2008), a concepção de dogma é de uma verdade que se torna, socialmente, inconteste. Foi o confronto que se estabeleceu entre diversas atitudes religiosas com as práticas políticas que permitiu o surgimento do dogma "mais como estratégia de poder" e menos como verdade dogmática que se qualifica na contradição decorrente das relações de classes, quando assumida a forma da luta entre Estado e sociedade civil.

> O dogma garante uma reprodução inquestionável de modos de pensar a vida social e aparece, ainda, como uma verdade que não necessita de provas e nem pode ser

[9] Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CAPES) para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Na verdade, trata-se de uma classificação indireta, visto que não avalia a qualidade das pesquisas ou dos artigos produzidos e sim dos periódicos científicos em que eles são publicados. "A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por um processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos de qualidade: A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C – com peso zero. Note-se que o mesmo periódico, ao ser classificado em duas ou mais áreas distintas, pode receber diferentes avaliações." CAPES. Classificação da produção intelectual. Disponível em <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>. Acesso em 12 abr. 2017.

> refutada; muito menos pode admitir a existência de erro em sua lógica argumentativa. Enfim, o dogma está próximo à aceitação de uma verdade pelo ato de fé ou pela crença (...) (BIANCHETTI; MEKSENAS, 2008, pp. 70-1).

Meksenas (2008) diz que, sob a égide do dogma, justificou-se a racionalidade, a hierarquização das raças e as desigualdades sociais. Adeptos de um desses três lados (religião, política ou ciência) e adeptos de um mesmo lado se entretêm há séculos com as querelas das próprias verdades. Mas, e as mudanças sociais às quais todos os seres humanos estão suscetíveis, elas não acontecem?

Está-se sempre acreditando que elas estão por vir. Sentem-se os impactos, porém não os efeitos em nós mesmos, é como olhar o outro e, em vez de nos vermos, víssemos um reflexo de nós no outro, a quem reconhecemos iguais, e assim, nada muda, mas, muito se escreve sobre a necessidade de mudanças.

A despeito de a ciência moderna sempre desejar afirmar-se na contramão do pensamento dogmático – e essa é a tese usual –, ocorreu o contrário, a ciência, ao menos a social, não muda, de fato; somente há a sensação de que está mudando. Tanto é que existem vários argumentos utilizados na defesa de que "a ciência não é dogmática" e alguns até se tornaram slogans célebres. Entre eles, é possível destacar:

> **A ciência sempre se recusou a aceitar um novo conhecimento que não fosse posto à prova.** Continuamente admitiu que o erro integra a capacidade de produzir novos conhecimentos; por último, toda e qualquer ciência renuncia a fixar uma verdade como algo definitivo. Entretanto, o desenvolvimento da ciência moderna não ocorreu imune de implicações religiosas e políticas. (...) É uma questão desprezível e, quando/se levada a sério, contribui para o surgimento de novas posturas diante do fazer ciência, que não supervalorizam o observador em detrimento do observado, que não supervalorizam o saber conceitual em detrimento do saber portado pelo observado, e vice-versa, o nascimento de um novo intelectual, mais humilde e para além de um conhecimento pensado apenas por meio de "ismos" (MEKSENAS, 2008, p. 71, *grifo nosso).*

Bruner tem como evidente que cada geração redefine a natureza, a direção e os objetivos da educação para assegurar à geração seguinte o máximo possível de liberdade e racionalidade. Assim, "Modificações das circunstâncias e do conhecimento impõem restrições e criam oportunidades para os professores de cada geração, donde estar a educação em constante processo inventivo" (BRUNER, 1973, p. 31).

Este autor ainda destaca as transformações ocorridas no século passado concernentes à educação: (i) a compreensão sempre maior do homem como espécie, referindo-se à rica coleção de relatos da última ou das últimas décadas, transparecendo uma resolução que obriga a reconsiderar o que fazemos ao ocupar o período de crescimento do homem como o que se

chama "escolarização"; (ii) a base para redefinição do maior conhecimento da natureza do crescimento mental do homem-indivíduo, ou seja, as profundas reorientações ocorridas na teoria do desenvolvimento, na última geração, precipitadas por estudos do crescimento, normal e patológico, pela análise dos efeitos de diferentes tipos de ambiente inicial escolar, por estudos de desenvolvimento da linguagem e seu impacto no pensamento, trabalhos que obrigaram a reconsiderar o significado das operações simbólicas do homem; (iii) crença no melhor entendimento do processo da educação, enfim, as mudanças na sociedade que forçam a redefinir como educar uma nova geração. Na verdade, essas mudanças com tais propósitos constituem condições ideais de mudanças, não condições reais, estas estão bem distantes daquelas.

John Dewey[10] escreveu **My pedagogic creed**[11] baseado em reflexões de antes da I Grande Guerra. Embora os escritos tivessem sido feitos há décadas de então (1897), anos mais tarde Bruner (1973) concordaria com aquelas ideias:

> Parece-me bastante claro, como psicólogo, que por bons que sejam os psicólogos, não lhes compete escolher as metas educacionais, da mesma forma que ao melhor dos generais não cabe decidir se uma nação deve ou não ir à guerra. O que sei sobre política reforça-me a convicção de que técnicos e cientistas frequentemente padecem da falta de dedicação à política social sadia. Não tenho muito entusiasmo por reis filósofos, reis psicólogos, ou reis de correntes mistas. O processo político – e decisões sobre objetivos de educação devem ser submetidos a tal processo – é lento, talvez, mais inteiramente dedicado à paciente luta pelo possível (BRUNER, 1973, p. 32).

As mudanças na forma de educar estão subordinadas ao modelo de cultura científica, ou seja, ao sujeito cartesiano na formação na escola do sujeito, entretanto, o dogma continua invariável; enquanto os sujeitos contemporâneos mudam essa forma em decorrência das mídias hipertextuais.

[10]John Dewey, precursor da psicologia funcional. Introduziu a ideia de educação organizacional nos EUA. Dewey possuía várias formações, mas, nenhuma delas como psicólogo. O interesse pela pedagogia teve início quando percebeu que a escola de seu tempo continuava seguindo valores tradicionais, e não incorporava as tendências da psicologia, tampouco acompanhara os ideais políticos e sociais da época. Dewey Criou uma universidade, que funcionou como exílio para acolher estudantes expulsos de países cujo regime era totalitário. Deixou órfãos muitos admiradores em 1952, aos 93 anos.

[11] Dewey indaga que o aprendizado consistiria na reconstrução da experiência. Essa reconstrução seria social e individual. A corrente de pensamento consistiria que educar é proporcionar ao outro a reconstrução da própria experiência. DEWEY, John. **Meu credo pedagógico** (1897). Rio de Janeiro: Cia. Editora Nacional, 1954.

2.3 **A universidade e a cultura escrita**

O desenvolvimento do estudante universitário ocorre com muitas lacunas, sob práticas pedagógicas nas quais apenas estudantes ideais, que se desenvolvem de forma linearizada, mesmo que estejam em tempo e espaços distintos. Mesmo sendo eles sujeitos da cultura escrita, alfabetizaram-se, aprenderam a ler em níveis anteriores ao nível universitário, sendo esse tipo de sujeito um sujeito ideal mas não real. A cultura da escrita é instrumento e ao mesmo tempo produto dessa sociedade que tem o sujeito cartesiano como mito e como dogma inicial a escola que prossegue na universidade.

O jovem contemporâneo ao ingressar na universidade acredita estar na trilha do sucesso, ou ascendendo socialmente, haja vista ter alcançado o grau máximo da instituição escolar: a universidade. Também acredita que ascenderá socialmente, já que o domínio do código alfabético é instrumento de poder e ferramenta fundamental para ser aceito socialmente e melhorar de vida.

A interação e a integração dos sujeitos às culturas letradas dependem da compreensão da necessidade de se moldar a esta cultura acadêmica cartesiana; contudo, para além da necessidade da alfabetização acadêmica, o professor universitário tem o papel de ser um alfabetizador, independentemente de área ou disciplina.

Mesmo após concluída a educação básica, o processo de letramento não se interrompe, pois a cultura universitária induz o aluno ao exercício de inúmeras práticas discursivas especificamente as relacionadas às práticas acadêmicas. Provocar um desenvolvimento de textos adequado ao gênero discursivo sugere a necessidade de que o professor universitário se compreenda como agente de letramento, alguém com o papel de interferir nas práticas de alfabetização associadas aos textos tecnocientíficos. Em contrapartida há uma lacuna: geralmente ele não se percebe, não se reconhece como negociador ou mediador do processo de alfabetização e de letramento acadêmico do estudante universitário.

Para Senna (2001), o letramento é algo que acontece em todas as áreas do conhecimento e envolve um interminável processo de adaptação mental comum a todos durante a vida, escolar e extraescolar. Ou seja, na academia esse processo continua, ou melhor, inicia-se um novo processo de letramento, com muitas especificidades. Entretanto, o professor universitário tem por certo que o aluno universitário chega pronto para dar conta da escrita acadêmica cartesiana, por não ter recebido na formação docente nenhuma instrução acerca da atribuição papel como agente de letramento.

O estudante universitário precisa ser estimulado a escrever nos intramuros da academia, mas isso leva tempo, porque é um processo, não vai acontecer imediatamente. Trata-se de compreender que o ingresso na cultura acadêmica científica implica o desenvolvimento de um novo sujeito social, imerso em práticas discursivas que na maioria das vezes os estudantes não trazem mais do universo cultural, do mundo universitário, tampouco da escola básica.

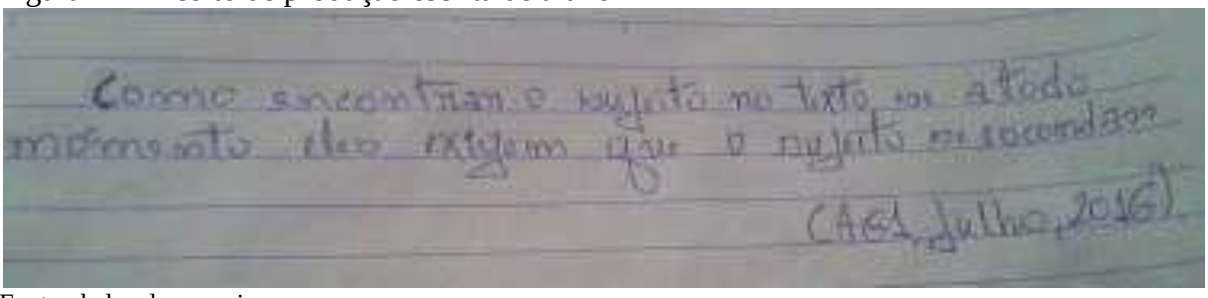
Para Ferriti[12] (2002, *apud* BIANCHETTI, 2012), as principais dificuldades da produção escrita de mestrandos, doutorandos e graduandos de diversos cursos estão relacionadas à distância entre o texto entregue pelo estudante e aquele que ele explicita oralmente sobre o assunto quando tenta remediar a nota (comumente baixa).

Bianchetti (2012) entende que, dentre as disparidades existente entre os textos acadêmicos, considerados científicos, está a impessoalidade exigida pelo professor, que segundo o autor está parcialmente correta, pois, se solicitada o tempo todo a autoria do texto produzido pelo estudante e ela não aparece, é porque foi sucumbido pela voz passiva, pelo pronome "se". Ou seja, os textos acadêmicos e científicos imprimem a impessoalidade, expressando um saber compartilhado com outros, transmitindo uma informação consagrada a todos.

A impessoalidade do gênero discursivo acadêmico é um dos objetos mais complexos do processo de letramento universitário, pois muitos alunos se ressentem de produzir textos cujo autor (eles próprios) não deixam transparecer.

Essa realidade, descrita por Bianchetti (2012), também é comum no Alto Oeste Potiguar, conforme se vê na declaração do aluno AG1 (Figura 9).

Figura 7 – Excerto de produção escrita de aluno



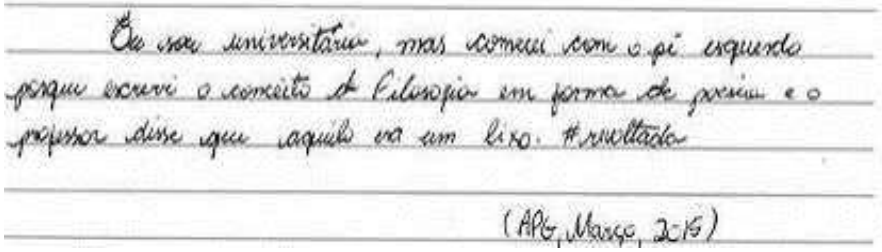
Fonte: dados da pesquisa

> "Como encontrar o sujeito no texto, se a todo momento eles exigem que o sujeito se esconda?" (AG1, Julho/2016)

[12] FERRETTI, C.J. (2002). Acompanhando o processo de escrever de mestrandos e doutorandos: um depoimento. In: BIANCHETTI, L. (org.) **Trama e texto.** Leitura crítica. Escrita criativa. 2ª ed., vol. II. São Paulo: Summus, 2002.

Será que o não reconhecimento de seu modo de ser, agir, pensar e produzir textos não geraria uma forma de revolta por parte dos estudantes pela forma como se exige deles a adequação a determinado modelo nos gêneros discursivos acadêmicos? Isso parece transparecer do aluno APG, Março 2015 (Figura 10).

Figura 8 – Excerto de produção escrita de aluno



Fonte: dados da pesquisa

> "Eu sou universitário, mas comecei com o pé esquerdo porque escrevi o conceito de Filosofia em forma de poesia e o professor disse que aquilo era um lixo # revoltada." (APG, Março/2015)

Considerando-se a existência de dois modos de pensamento, o narrativo e o científico, e o fato de que cada um deles esteja associado à cultura hipertextual e à cultura científica, a questão do letramento da universidade envolve o desenvolvimento de processos cognitivos igualmente associados a cada um dos modos de pensamento.

Letramento é um processo que visa à socialização e, neste caso, por meio da escrita. Senna (2001) revela que o letramento enquanto processo evidencia que o desenvolvimento do sujeito não deve limitar-se a si mesmo, mas estar vinculado ao caráter histórico-social:

> El punto de partida para desarrollo del letramento, consiste em la tomada de consciência sobre La naturaleza social del sujeto y desde Ella construir uma identidad que mezcle – sin perdidas – dos perspectivas de operar ló pensamiento: lá suya própria, oral y legitimamente reconocida como capaz de producir conocimentos, y ló do outro, científica, capaz de Le permitir compreender el mundo de forma más organizada y actuar de forma mas planificada (SENNA, 2001, p. 1.187).

Este trabalho não se dedica à especificação das práticas docentes que desenvolve do letramento do Ensino Superior. Seu objetivo é anterior, quando busca identificar as propriedades existentes na produção textual mais ou menos reconhecida como adequada pela universidade, pelo ponto de vista da cultura acadêmica.

Textos acadêmicos considerados **não adequados** são produto do que se denomina "analfabetismo funcional", que é a incapacidade que um leitor tem de empregar o texto escrito em situações adequadas, neste caso, nas situações discursivas acadêmicas.

Senna (2009) tem uma concepção de letramento vinculada ao desenvolvimento das formas de pensar e, consequentemente, às formas de resolução de situações que o mundo apresenta ao jovem contemporâneo, bem como em face das infinitas necessidades de produzir textos acerca de mais variados temas, mas com o objetivo único de estabelecer interação com o outro.

Meu intuito em caracterizar o professor universitário é identificá-lo como a pessoa mais indicada a iniciar o processo de letramento acadêmico logo nos primeiros semestres, quando os estudantes universitários ingressam na academia e seguem na pós-graduação. É um processo de uma vida inteira. Não pretendo promover uma crítica negativa do professor universitário, mas provocá-lo para que mobilize práticas pedagógicas que promovam o letramento e venha a reconhecer-se como agente de letramento acadêmico. E, principalmente, desenvolva atitudes de negociação, de mediação na escrita acadêmica.

> Assim foi que o brasileiro tornou-se um leitor da escrita, mas não formou uma sociedade leitora de textos escritos, o que significa dizer que dominou a tecnologia da escrita, mas não a transferiu para suas práticas sociais, nas quais a oralidade ainda prevalece como uma forma de resistência à interferência da cultura europeia na "alma" do povo (SENNA, 2009, p. 30).

Pelas análises das produções textuais dos sujeitos deste estudo, como se poderá avaliar oportunamente, fica evidente que os professores universitários aplicam métodos/conceitos iguais aos dos professores do Ensino Médio e do Ensino Fundamental. Senna (2003) orienta a todo professor:

> Quando estiver pensando em seu planejamento, pense, antes de tudo, na formação de seu aluno para o exercício pleno da cidadania quando se tornar adulto, em um mundo no qual o hipertexto já se tornou a base das representações sociais e a cultura, uma construção coletiva e transitória (...) (SENNA, 2003, p. 15).

Senna (2001) chama a atenção para esse trânsito necessário e convida a Educação a pensar se essas mesmas bases dão conta de formar leitores e escritores que, hoje, são legitimados por princípios de hipertextualidade no texto da tela e no texto da vida. Faz-se necessária a ampliação de processos de alfabetização e de letramento que envolva os gêneros textuais e, principalmente, o modo acadêmico de escrita, passando pela aceitação de um sujeito que não existe no Brasil, fora da universidade. E os professores universitários passam por cima dele.

Tanto a cultura universitária quanto os gêneros discursivos acadêmicos guardam coerência entre si no que concerne à figura de um sujeito lógico ou lógico-abstrato que planeja, produz, interage, lê e reproduz textos tecnocientíficos.

Esse sujeito, que ao mesmo tempo é ator e autor, resume em si não a figura de um aprendiz de textos, mas a própria essência de um sujeito social de uma idade moderna.

Para compreender e vir, a partir disso, a compreender a natureza da estrutura do texto tecnocientífico, é conveniente analisar a origem e o perfil do sujeito cartesiano, originário do método cartesiano, que se pauta em quatro regras metodológicas, a saber:

> – Primeira regra: Aceitar apenas o que se apresenta para a mente "tão clara e distintamente" que a sua verdade é auto-evidente.
> – Segunda regra: Dividir cada dificuldade "em tantas partes quanto possível" para uma solução mais fácil.
> – Terceira regra: "Pensar de maneira ordenada", como os antigos geômetras com suas "longas cadeias de raciocínio", sempre prosseguindo gradualmente, daquilo que é "mais simples e fácil de compreender" para o mais complexo.
> – Quarta regra: Revisar tudo o que foi dito acima, para ter "certeza de que nada foi omitido" (DESCARTES[13] *apud* DOLL, 1997, p. 46).

O método cartesiano define uma racionalidade na qual um único tipo de conhecimento é legitimado: o lógico-científico. Segundo Doll (1997), na separação categórica de Descartes do objetivo e do subjetivo, sentimentos, intuições e experiências pessoais não representam o conhecimento lógico-científico.

O conhecimento, segundo aquele entendimento, é visto como algo inconteste, inalterável, presente nas grandes leis da natureza. Essa concepção modernista de conhecimento o vê como algo desconhecido: "Descartes legou ao pensamento modernista um método para descobrir um mundo preexistente, não um método para lidar com o mundo emergente, evolucionário" (DOLL, 1997, p. 48).

Toda a estrutura curricular ainda hoje é completamente impregnada pela cultura cartesiana, indo do bem formulado ao empiricamente válido.

Da semeação e hipersegmentação do conhecimento ao controle e aos processos de verificação da aprendizagem e aos demais tipos de procedimento intelectual, todos são associados ao modo de pensamento científico.

De acordo com Doll (1997), nessa metodologia, os fins são externos ao processo; não existe uma dinâmica entre a teoria e o fato, entre a imaginação e a praticidade; tudo que é

[13] DESCARTES, R. **As paixões da alma.** Trad. Ciro Mioranza. Vol 6. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal.

verdadeiro ou real é descoberto, não criado. Os saberes curriculares[14] são baseados nessa perspectiva e consistem em um sistema fechado, que busca levar ao aluno um conhecimento que já foi pensado, do qual lhe resta apropriar-se por via da memorização.

Deve-se considerar que a universidade já predefine também um sujeito que cabe nos assentos: o sujeito ideal que a academia teima em dizer que será o sujeito que os futuros professores encontrarão nas salas de aula.

O sujeito cartesiano foi desde então abraçado pelos pesquisadores, por ser constituído à própria imagem e semelhança destes e por lhes apresentar a facilidade de poderem orientar as investigações sobre uma figura não sujeita a variações de qualquer espécie, sempre capaz de compreender o mundo descrito e representado pelos cientistas e, acima de tudo, de reconhecer o valor de verdade na palavra da ciência (SENNA, 2011).

A pedagogia ainda que intitulada de "moderna" tem uma estrutura curricular bastante fechada, o que traz como resultado de aprendizagem, memorizações, resumos e resenhas de textos, como veremos em produções escritas dos sujeitos deste estudo mais adiante. O que nada mais é que a manutenção das rédeas para a formação do sujeito cartesiano.

Por trás dessa tentativa de controle dos estudantes, na verdade, estava a busca pela figura de um sujeito da escola moderna: um sujeito idealizado segundo os moldes da cultura científica cartesiana. Aos que não se enquadrassem, restava-lhes a exclusão. No Brasil, a exclusão extrema dos sujeitos que não conseguiam enquadrar-se nos moldes ditados pela escola foi retratada no livro "O holocausto brasileiro", de autoria da jornalista Daniela Arbex (2013).

A produção textual academicamente reconhecida é aquela que é produzida e organizada à luz do sujeito da cultura cartesiana e aparece, pois, representando um instrumento crucial na disseminação e consolidação dos processos sociopolíticos da modernidade. O texto acadêmico se recobre de fatores políticos e passa a ser percebido como fator de exclusão social, como elemento de identificação e seleção social.

Isso só viria a mudar com o processo de pluralização de tecnologias de escritas de mundo disseminadas na esfera pública no século XX. O que, na Idade Moderna, se resumira à escrita alfabética padrão impressa em mídias estáticas se expandira rapidamente na forma de uma enormidade de alternativas de expressão, igualmente gráficas, regidas por variados

[14] Os saberes curriculares correspondem a reprodução de ideias alheias, centradas em poucas referências da literatura, incentivando os alunos a concentrarem esforços em buscar passarem nas provas. O conhecimento a ser transmitindo e construído está diretamente e unicamente relacionados às disciplinas curriculares, e, em função delas, os docentes organizam as aulas.

sujeitos socioculturais legitimados na esfera pública, juntamente com o sujeito cartesiano, a partir do século passado.

Diante de uma revolução nos modos de os jovens escreverem e se comunicarem por meio dos suportes midiáticos digitais, percebe-se que os elementos gramaticais da escrita linear subordinada à cultura cartesiana não são substituídos, passam a coabitar com um dinamismo das produções textuais, derivado da cultura hipertexual.

2.4 **Considerações deste capítulo**

Neste capítulo, denuncio o professor universitário enquanto agente de letramento do aluno universitário que somente se familiariza com as especificidades dos gêneros de discursos acadêmicos quando na universidade está, mas que não pode descobrir como fazer produzir esses discursos sozinhos.

A tessitura de textos acadêmicos precisa ser trilhada de forma mediada, negociada entre professor e aluno.

Também denuncio a necessidade da formação do professor universitário, no intuito de agir plenamente como agente perceptor da essência de como o estudante pensa e como expressa tal essência na escrita.

O professor universitário fala e atua sempre em relação ao estudante universitário como se este, por já ter passado na educação básica, não necessitasse de mediação no processo de letramento. Mero engano, já que ao adentrar na academia é que o estudante se vê apresentado (ou não) a um gênero de escrita acadêmica que não lhe é completamente estranho – mas a cultura deste aluno é hipertextual, enquanto a do professor é unicamente cartesiana.

3 **PRÁTICAS DE ESCRITA: DA ESCOLA BÁSICA À UNIVERSIDADE**

Neste capítulo, apresento os sentidos e as práticas de escrita predominantes sobre a história da educação e que continuam a influenciar as práticas pedagógicas na produção textual da escola à universidade.

3.1 **Práticas de ensino e escrita: garantia de identidade**

O modelo mecanicista da gramática tradicional como única tecnologia possível para aprendizagem dos alunos colaborou muito para o fracasso escolar da maioria dos alunos. Porém, na década de 1990, no Brasil, começam a aparecer novos olhares com vista a oferecer uma nova pedagogia, dando diferentes rumos ao ensino por meio das concepções sociodiscursivas. E, com elas, "o ensino de língua e de sujeito" também (KOCH, 2002). Nesse sentido, a ênfase recai sobre a linguística bakhtiniana, conforme aponta Neves (2002):

> A palavra-chave da linguística bakhtiniana é *diálogo*. Só existe língua onde houver possibilidade de interação social, dialogal. A língua não reside na mente do falante, nem é um sistema abstrato que paira acima das condições sociais. A língua é um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes, é uma atividade social, enunciação (NEVES, 2002, p. 153)

É enganosa a concepção do professor universitário de que os sujeitos que estão na academia já são alfabetizados, ainda que essa etapa seja função da educação básica.

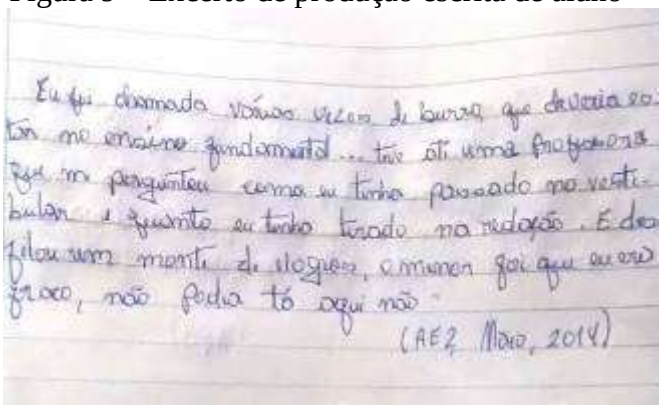
Por isso considerei indispensável este diálogo, pois os sujeitos cognoscentes na universidade são detentores do código escrito, e o professor universitário é aquele que vai apresentar, de forma processual, a esses jovens uma série de gêneros textuais próprios da academia e que apenas nela circulam e muitas vezes nem sequer são compreendidos pelos estudantes universitários, sobre quem recai toda a culpa, única e exclusivamente por essa não compreensão.

Para Zuin (2012), não é uma situação incomum a do professor universitário que rotula o aluno, na frente de todos, e o define como incompetente diante da dualidade que o mesmo tem de entender e explicar determinado assunto ou teoria de autores consagrados pela academia. Ou a condição de infelizmente o aluno deparar com um recado na prova em que o

professor salienta "*Você já descobriu que está numa universidade? A linguagem, o modo de escrever e falar tem de ser científico"*.

Para o autor, o olhar de insatisfação do mestre que percebe a impotência do aluno resulta em uma relação frustrante entre aluno-professor ou orientando-orientador, em que o mestre adota uma postura, ainda que inconscientemente, de agressor/opressor. Não são poucas as situações de descontentamento dos estudantes no decorrer das relações estabelecidas com os mestres no cotidiano acadêmico, que se torna carente de reflexão crítica ignorando que os estudantes refletem e recalcam sobre atitudes críticas e constrangimentos a que são expostos. Abaixo, apresentam-se alguns exemplos que constam na produção escrita dos sujeitos deste estudo, conforme AE2 e AP3 (Figura 11 e 12).

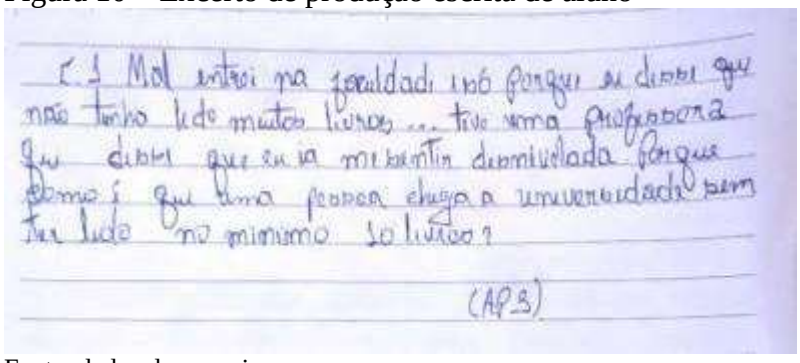
Figura 9 – Excerto de produção escrita de aluno



Fonte: dados da pesquisa

> Eu fui chamado várias vezes de burro, que deveria estar no Ensino Fundamental... teve até uma professora que me perguntou como eu tinha passado no vestibular e quanto eu tinha tirado na redação. E desfilou um monte de elogios, o menor foi que eu era fraco, não podia tá aqui não. (AE2, Maio/2014)

Figura 10 – Excerto de produção escrita de aluno



Fonte: dados da pesquisa

> (...) Mal entrei na faculdade e só porque eu disse que não tinha lido muitos livros... teve uma professora que disse eu ia me sentir desnivelada. Porque como é que uma pessoa chega a universidade sem ter lido no mínimo 10 livros? (AP3, Maio/2014)

Segundo Bianchetti e Meksenas (2012), dualismos estão muito presentes nos espaços acadêmicos, tais como: “Ou eles aprendem ou estarão fadados à marginalidade”, “ou vocês estudam ou serão reprovados”, “ou vocês dão um jeito de irem para as viagens de campo ou terão que dar aulas de todo o conteúdo*”*. As universidades têm reproduzido, ano após ano, crenças e valores inerentes aos interesses do capitalismo.

Nelas os conteúdos a serem repassados pelos professores aos estudantes apresentam-se como a função mais importante da academia, enquanto as relações que são estabelecidas nos processos educativos tendem, na maioria das vezes, a fortalecer as diferenças de classe.

Os estudantes são classificados como “sabidos” ou “incapazes’ de aprender, uma tal classificação como instrumento da prática educativa que distancia cada vez mais a academia de seus preceitos de construção de um conhecimento do qual os alunos devem e precisam apropriar-se, ou seja, uma concepção mais crítica e elaborada da realidade pelo estudante, não uma concepção única e dada, pronta.

A partir de 1889, quando foi proclamada a República, iniciam-se as buscas por experimentos educacionais dirigidos ao estudo dos signos fonéticos e da produção textual no país. O ensino é visto como algo inalcançável, e a escola se tornava espaço institucional que visava educar para carregar os ideais republicanos, como a necessidade de nova ordem tanto política como social; a criação de uma estrutura formal, como caminho para se aproximar de Deus, e ao mesmo tempo para a modernização da nação, bem como para eliminar o analfabetismo. Dominar a escrita significava deter o conhecimento e era uma necessidade moderna indispensável ao crescimento social (BARBOSA, 2006).

No período anterior à República, leitura e escrita eram práticas culturais restritas a poucos e a transmissão ocorria de forma assistemática no ambiente do lar. Havia poucas “escolas” no Império com caráter menos informal que ofereciam as “aulas régias”. Iniciado o período republicano, a escrita recebe novas características: passa a ser objeto da escolarização; é considerada a base da escola, a partir de então entendida como obrigatória, laica e gratuita; e o ensino passa a ser organizado, sistemático e intencional, instaurando-se a demanda para a preparação de profissionais tecnicistas que atendessem ao mercado de trabalho.

A apreensão da escrita insere o sujeito na sociedade. É um rito de passagem para um mundo novo, público, da cultura letrada, onde o acúmulo de conteúdos leva o sujeito a pensar de modos distintos, de acordo com cada situação. Mas, de fato, não acontece bem assim, porque saber escrever concede ao sujeito uma identidade. Afinal, ele aprende a escrever o

próprio nome. Mas essa identidade também leva o sujeito a ter outra relação entre si, entre os sujeitos, com a própria história e, consequentemente, com a sociedade.

As cópias de textos dos livros, a soletração de palavras e a memorização das cartilhas do ABC tinham um único propósito: desenhar letras, por isso a imposição de que todos os alunos deviam portar um caderno de caligrafia. Eu mesma fui colocada de castigo muitas vezes por escrever com as duas mãos, vez que as professoras não admitiam que eu escrevesse com a mão esquerda. Sempre as questionei: “O que importa escrever com as duas mãos?”; e elas respondiam que “a letra”, quando eu escrevia com a mão esquerda, “era muito feia”. Contudo, saber ler e escrever conferia ao brasileiro a condição de, agora, portador de identidade e, mesmo que não fosse a sua, ainda assim uma identidade.

O ensino da escrita era limitado à caligrafia, havia inclusive um caderno de caligrafia para treinar a letra e, a partir desses treinos, haver a seleção do tipo de letra (manuscrita ou imprensa) que se deveria usar na escrita. Note-se que não era uma escolha do aluno, a professora estava vigilante e alerta à letra do educando. Sua prática se dava simples e diariamente pelo exercício e cópias.

Novos debates sobre essa prática de ensino, repetitiva, que preza pelo adestramento e memorização, passaram a substituí-la pela ordem desenvolvimentista, a partir de correntes das quais derivariam modelos de ensino revolucionário com as escolas modernas e a escola nova no Brasil, motivadas por estudos como de John Dewey dos Estados Unidos e Simon da Europa. A esses, somar-se-iam revolucionários como Vygotsky e Jerome Bruner, que trariam à cena aspectos culturais das teorias do desenvolvimento.

No Brasil, somente a partir da redescoberta dos estudos de Vygotsky emerge a teoria sociointeracionista buscando a interação entre linguagem e escrita como instrumentos de unidade para a compreensão do que é dito ou do que se escreva nos mais longínquos lugares do país. Isso como conteúdo de ensino e meio que permite interações reais. Na mesma esteira, como parte da educação libertadora, vem a metodologia de Paulo Freire, cuja alfabetização se dava em lugares comuns como salas improvisadas ou ao ar livre, em áreas rurais e/ou urbanas.

Martins (2016) ressalta que as práticas de leitura e escrita no âmbito acadêmico, assim como sua inserção crescente com o uso das tecnologias nos espaços educativos, clamam por mudanças de atitudes, pois, na dimensão profissional, comumente se exigem profissionais com habilidades com tais tecnologias, assim, a nova realidade desperta os estudantes, pois não basta escrever, é preciso também saber fazer o uso dessa escrita, respondendo às exigências que a sociedade incessantemente exige.

Dessa forma, o sujeito letrado passa a fazer uso da escrita nas práticas sociais, contudo, essas escritas (e leituras) dar-se-ão, prioritariamente, nos suportes móveis.

Acrescente-se ao pensamento de Martins (2016) que o perfil da sociedade digital faz emergir um novo perfil de estudante. Para quem a forma de produzir textos rompe completamente com os modelos tradicionais. Surge uma nova geração que escreve e compartilha textos em diversos espaços sociais, exercita a escrita e ao mesmo tempo se torna autora na própria produção textual, quer nas redes, quer tão somente em uma mensagem de texto enviada a amigos ou familiares. Essas mudanças sugerem que o processo de alfabetização e de letramento do sujeito na contemporaneidade sofra alterações significativas.

Tais formas expandidas de acesso, de interação com a escrita, levam à necessidade de incluir novos modelos sociais de interação pessoal nos processos de ensino-aprendizagem. É nessa concepção que se insere aqui o conceito de hipertexto utilizado por Roland Barthes, que o descreve como uma produção textual híbrida – fazendo uso das tecnologias estáticas e digitais –, semelhante ao texto computacional – um composto de palavras (ou imagens) interligados por elementos nanotecnológicos que levam a infinitas ou trilhas, constantemente reconstruídas descrita como *link, node, network, web* e *path*: "neste texto ideal", diz o autor:

> As redes (réseaux) são muitas e interagem, sem que qualquer delas seja capaz de suplantar as demais"; este texto é uma galáxia de significantes, não uma estrutura de significados; não tem um começo; é reversível, temos acesso a ele por diversas entradas, nenhumas das quais pode ser autoritariamente declarada a principal; o código mobilizado se estende tão longe quanto os olhos podem alcançar, eles são indeterminados (...); os sistemas de significados podem tomar o comando deste texto absolutamente plural, mas o seu número jamais é fechado, baseado como é na infinitude da linguagem (BARTHES[15], 1979 apud LANDOW, 1992, p. 1, trad. livre[16]).

Assim, não há como pensar mais em uma pedagogia e em uma didática que desconsiderem as transformações tecnológicas, as quais estão submetidas no processo de aprendizagem e correspondem a novas práticas de leitura e escrita. Então, qualquer prática

[15] BARTHES, R. **Sistema da moda.** Trad. Maria de Santa Cruz. São Paulo: Edusp, 1979.

[16]George P. Landow, o fundador e web master dos sites The Victorian, Postcolonial, and Cyberspace and Hypertext, é professor (PHD) de inglês e História da Arte na Brown University (de 1999 a 2002 ele também esteve na Shaw como Professor de Inglês e Cultura Digital na National University of Singapore. Seus livros sobre hipertexto e cultura digital incluem Hypermedia and Literary Studies, publicado pelo MIT, em 1991 e The Digital Word: Text-Based Computing in the Humanities (MIT, 1993) , ambos editados com Paul Delany e Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology (Hopkins UP, 1992) , traduzido para várias línguas na Europa e Ásia e como Hypertext in Hypertext (Hopkins UP, 1994) , uma versão eletrônica grandemente expandida, com textos originais de Derrida, revisões, intervenções de estudantes, e trabalhos por outros autores. Em 1997, ele publicou uma revisão, revista como Hypertext 2.0, e Hypertext 3.0: New media and critical theory in an era of globalization. Editou também Hyper/Text/Theory pelo Hopkins UP em 1994. (A Brief Biography, 2006).

que objetive uma pedagogia atualizada com as demandas sociais deve interagir cultural e tecnologicamente nas práticas pessoais dos processos sociais em cada contexto no qual a instituição se encontra inserida.

Entretanto, para os estudantes universitários, compreende-se que é condição *sine qua non* confiar incondicionalmente nas informações transmitidas por meio da autoridade do professor. Porém, informações não constituem conhecimento e podem estar também disponíveis nas mídias hipertextuais, PCs, smartphones e tablets.

O papel do professor universitário em relação a esses estudantes é negociar como irão mobilizar tais informações e em quais situações sociais da vida. Somente então a partir daí se tornam conhecimento. É com base nesse conhecimento desenvolvido pelo aluno que serão produzidos os textos no ambiente acadêmico.

É por meio do diálogo e não de monólogos, como acontece com muitas aulas universitárias, que se motivam os estudantes a adotar uma postura crítica diante dos obstáculos e da aceitação aos diversos pontos de vista. O professor que estabelece a dialogicidade na prática convida, provoca, insiste para que os estudantes dialoguem com ele, permite-lhes abrir-se para a vida, como defende Freire (1996).

Cabe ao docente criar um ambiente de estudo que incentive a comunicação com os alunos (e vice-versa), fazendo com que a relação aconteça de modo a desmistificar e duvidar da verdade reinante, a da academia. Da mesma forma que o docente reconhece o valor da linguagem e da cultura dos estudantes, possibilitando que trabalhem com base nas próprias experiências, registros e concepções. Freire pensava dessa forma e sua enorme contribuição à Pedagogia foi dar um novo sentido para a prática de ensino, sempre por meio das experiências vividas; do ponto de vista formado pela interação do entorno, o estudante constrói o repertório e conhecimento, conseguindo então identificar múltiplas situações e identificar, circunstancialmente, qual modo lhe servirá de subsídio para resolver situações cotidianas.

Observo como um dos problemas fundamentais do processo de desenvolvimento de textos acadêmicos a relação com a cultura que lhe é subjacente, que é cartesiana. Lamentavelmente a universidade ainda não reconhece os estudantes como sujeitos pensantes, pois não é raro observar professores se firmar em teorias que os justifiquem e os apoiem nas práticas docentes, principalmente quanto às crenças sobre a adequação do texto escrito; no entanto, essas crenças estão aparadas numa forma linear.

Se os gêneros textuais acadêmicos prevaleceram na sociedade pública no século passado, nos dias atuais já não são mais exclusivos. A partir daí, são raros os alunos que

tendem a produzir textos que alternam propriedades da norma culta com as propriedades da língua oral, sendo assim rotulados como analfabetos acadêmicos.

O conflito entre oralidade e a produção escrita, prevalecente na academia, é o fator que desencadeia a produção de textos não reconhecidos academicamente como adequados pelos professores universitários. Textos acadêmicos são regidos por pressupostos textuais, consagrados nas produções acadêmicas, cujas características são completamente diferentes daquelas empregadas nas escritas cotidianas pelos jovens estudantes.

A psicogênese chegou até a educação, e graças a pesquisas sobre ela muitos educadores passaram a ter o entendimento de que o conhecimento produzido não está nem no sujeito nem no objeto, mas sim no processo de interação que ocorre entre ambos e onde se irão transformar.

Os ideais construtivistas colaboraram para que os educadores repensassem a prática pedagógica em sala e buscassem novas formas de trabalho que considerassem o sujeito que estava na escola como um ser pensante, com conteúdo próprio a ser aprendido (GOODMAN, 1980).

Dessa forma, as práticas sociais, assim como as informações advindas das aulas, não podem ser recebidas passivamente, não em tempos de tecnologias digitais móveis, onde os estudantes têm o mundo e uma quantidade imensurável de informações literalmente na palma da mão, nos smartphones e tablets.

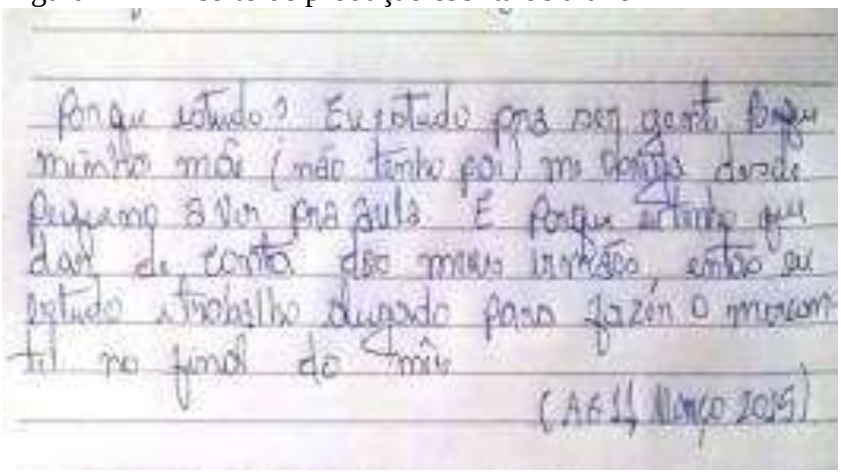
A insistência na necessidade da alfabetização e do letramento acadêmicos se dá por serem processos distintos, mas igualmente sociais que, embora associados à escola, acontecem em diversos espaços sociais e atualmente virtuais, mas de forma contínua. Também é importante ressaltar que a alfabetização não é uma "técnica", como podem acreditar muitos professores; a alfabetização assim como o letramento são processos em constante devir.

E, na era digital que vivemos e onde encontramos pessoas que nunca foram à escola, não reconhecem os signos fonéticos, mas leem e escrevem nos suportes midiáticos com muita habilidade. E a escrita, considerada uma representação da linguagem ou um código de transcrição gráfica das unidades sonoras ou unidades imagéticas, como as figuras *(emoticons)* disponíveis nos smartphones e tablets, que têm muitos significados, acontece de forma efetiva, por muitos sujeitos, antes excluídos pela escola e agora incluídos pelas mídias hipertextuais.

Embora os sujeitos desta pesquisa já inseridos na fôrma cartesiana da academia continuam a frequentá-la com o objetivo maior de "ser gente", tem-se a impressão de que não

se evoluiu em nada desde a época da colonização, quando se apropriava da escrita para ter uma identidade, como se observa no texto de um estudante de Geografia (AG11), em que deixa claro o motivo por que estuda (Figura 13).

Figura 11 – Excerto de produção escrita de aluno



Fonte: dados da pesquisa

> Porque estudo? Eu estudo pra ser gente. Porque minha mãe (não tenho pai) me obriga desde pequeno a vir pra aula. E porque eu tenho que dar de conta dos meus irmãos, então eu estudo e trabalho para fazer o mercantil no final do mês. (AG11, Março/2015)

A distância entre a produção textual e os jovens universitários aparecem de forma dolorosa em todos os momentos da vida acadêmica, mas, na universidade, por ser considerada o degrau máximo para esses jovens, as dores são tanto físicas, quanto psicológicas.

Em uma das disciplinas que ministrei, Introdução à Pedagogia – no curso de Pedagogia –, tenho o propósito inicial de apresentar aos alunos o ambiente acadêmico. Então, ao longo dos encontros, explico que eles – agora universitários – precisarão escrever e falar bastante em nossos encontros, mas raros são os estudantes que se sentem confortáveis com a situação de falar e/ou escrever, pois se autointitulam "pouco letrados"[17].

Minha insistência para que os estudantes falem é para que demonstrem que saber falar e escrever são ações em que o sujeito se torna ativo nas relações sociais, e estar na universidade é uma ação social, devendo a linguagem possibilitar a comunicação sobre o que o sujeito almeja e quer conhecer no/do mundo.

[17] A expressão "pouco letrado" que trago neste estudo é retirada das colocações feitas pelos próprios estudantes da UERN/CAMEAM, quando revelam as dificuldades em produzir textos. É como se fosse um status, em que eles se classificam, assim como a todos os familiares. Contudo, o conceito de letramento com o qual se trabalha aqui é de Senna (2001), pois que letramentos são processos que ocorrem em todas as áreas do saber e dizem respeito a um constante movimento de adaptação conceitual pelo qual todos passam durante toda a vida escolar ou cotidiana.

3.2 **Língua falada e escrita**

A confluência de propriedades acadêmicas e não acadêmicas produzidas pelos alunos traz à tona o fato de que o texto escrito e a oralidade são distintos entre si, além disso, tais distinções estão associadas igualmente aos modos como se organiza o pensamento. Por esse motivo, dedico uma seção nesta tese para discutir as diferenças entre fala e escrita, do ponto de vista da linguística e do ponto de vista da escola.

Ressalto que a compreensão das "tecnologias" não se resume a aparelhos que minimizam o esforço físico do ser humano, mas consistem em meios de executar alguma atividade. Assim, o hipertexto mudou a maneira de produzir textos, pois proporcionou alterações nos moldes de produção da escrita, criados a partir de diversas tecnologias estáticas (cadernos, livros, revistas e todos os suportes disponíveis em papel) e móveis (smartphones, tablets, Ipods etc.).

Saber o momento correto de fazer uso da língua falada e da língua escrita no ambiente acadêmico é um dos principais obstáculos enfrentados pelos estudantes universitários, os sujeitos deste estudo. Esta pesquisa faz uma reflexão sobre o processo de diferenciação da fala e da escrita na universidade. Nesse sentido, os professores precisam respeitar as diferentes falas, quase dialetos, que os estudantes trazem na mochila cultural, social, biológica e digital ao chegar à universidade e, gradativamente, proporcionar o aprimoramento da linguagem, com isso fazendo melhor uso do código escrito.

O uso do código escrito pelos jovens contemporâneos atinge de forma incontestável o propósito da língua, que é estabelecer e manter o processo comunicativo; não restam dúvidas de que os jovens contemporâneos se comunicam e interagem muito bem entre si. Porém, para um percentual expressivo de acadêmicos, o comportamento linguístico desses jovens não é adequado e, portanto, não reconhecido, como textos acadêmicos.

Assim, é importante analisar estratégias que orientem a diferenciação da fala e da escrita enquanto sistemas gramaticais. De acordo com Marcushi (2001, p. 17): "Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia". De certo, as duas formas de comunicação se inter-relacionam nos ambientes sociais e culturais.

De acordo com Fávero (1995), as relações de oralidade e escrita se dão em um *continuum.* Assim, fala e escrita ocorrem em um movimento que vai da situação mais informal a uma menos informal. Bem como se reconhece uma produção textual extremamente

formal, com especificidades próprias de cada área, mas também passando por níveis intermediários ou extremamente informais, como no caso de um bilhete deixado sobre a mesa ou colado na porta da geladeira. Este texto pode ser escrito no smartphone por meio do *WhatsApp*. Em ambos os suportes, a semelhança de termos vai aparecer, pois o gênero textual é o mesmo e a situação de informalidade também. Evidente é que há produções textuais onde o aspecto coloquial é apenas uma das possibilidades de realização tanto da fala quanto da escrita.

Outro fator a ser considerado é o nível de formalidade dos textos acadêmicos: estes se organizam a partir de níveis mais elevados de formalidade, no âmbito da qual nem mesmo a figura do autor pode ser identificada. Por outro lado, gêneros não acadêmicos, não técnicos, empregados na vida cotidiana têm nível de formalidade a partir das condições específicas de interação do sujeito que escreve com o interlocutor.

Para o jovem contemporâneo no Brasil, existe uma tendência de que os textos orais ou escritos sejam preponderantemente informativos. Logo, as diferenças entre oralidade e produção textual estão associadas às circunstâncias de produção, não sendo apropriado dizer que uma seja/esteja melhor elaborada ou clara que a outra.

Pode-se, sim, afirmar que as distinções observadas são pontuais de um texto em comparação a outro e não propriamente diferenças entre as modalidades (fala e escrita):

> O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais – discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade, etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos (MARCUSCHI, 2002, p. 42).

No gênero do artigo científico, as informações são resultado de diálogos estabelecidos entre diversos estudiosos sobre o assunto tratado e o escritor do artigo. Logo, cada ambiente social, e a universidade sendo um desses espaços, tem preceitos quanto à escrita que precisam ser resguardados.

No entanto, a língua constitui um elemento identitário vivo, que está em constante movimento, mas aceita-se esse movimento apenas na língua falada, o que distancia e muito a língua falada da escrita.

Por esse motivo, o objetivo deste trabalho é analisar e tentar esclarecer por que os comportamentos linguísticos desses jovens universitários não são reconhecidos pela universidade. Ou seja, o que torna inadequado um texto escrito que não apresenta nenhuma

marca de agramaticalidade ou inadequação gramatical? Que fatores regem a organização do texto acadêmico de modo tal que o distinguem de outros tipos de texto, especialmente os orais?

Um custo alto para o estudante universitário consiste em como falar de maneira correta no ambiente social acadêmico no qual circula, ser compreendido, além de que, quando vai produzir textos acadêmicos, precisa se enquadrar em parâmetros que não condizem com seu momento histórico, com seu modo de agir e se comportar e, principalmente, de se expressar oral e textualmente.

A nós, professores universitários, resta apenas dizer que é "assim que caminha a academia", que "desde sempre foi assim", no entanto, sabe-se a maneira que caminham as mentes analógicas de décadas passadas, como funciona a mente de boa parte dos professores universitários – muito diferente da mente digital dos jovens contemporâneos, cuja atenção é multifocada, com produções multirreferenciadas em forma do que se pode chamar de hipertextos, textos criados a partir de diversas tecnologias estáticas e móveis.

A fala é uma manifestação da prática oral, adquirida nos ambientes sociais, em situações do cotidiano; enquanto a escrita associada diretamente ao letramento é percebida como uma competência apenas da escola.

Por esse motivo a escolarização se tornou um bem cultural desejável e, em certos aspectos, indispensável no mundo moderno. A habilidade da escrita e o acesso ao saber constituem fonte de poder na sociedade, por isso apenas alguns dominam a escrita, embora quase todos frequentem a escola.

Marcuschi (2002) dá a seguinte explicação:

> Todos os povos indistintamente, têm ou tiveram uma tradição oral, mas relativamente poucos tiveram ou têm uma tradição escrita, isto não torna a oralidade mais importante ou prestigiosa que a escrita. Apesar da indiscutível importância da oralidade em nosso meio social, a escrita, quando firmada em uma sociedade, adquire um valor social e cultural até superior à oralidade (MARCUSCHI, 2002, p. 17).

Ao entrar na instituição escolar, o aluno é induzido a crer que a linguagem correta é apenas a forma escrita, que é lógica, clara e explícita; enquanto a linguagem falada é mais confusa, incompleta e sem lógica. A universidade pretende de certa maneira desconhecer como a oralidade é organizada e cobra do aluno somente a língua escrita. Consequentemente, a universidade não tolera que o estudante escreva do jeito que fala.

Assim, ao produzir artigos científicos, os estudantes pouco se identificam com essas produções, mas se submetem às regras, segundo os próprios relatos, por uma questão de

sobrevivência: “Para sobreviver, professora, no sistema, a gente copia e cola mesmo, e sinceramente acho que vou ser um professor que repete as mesmas coisas deles (...). Ou seja, o material que não se adequar ao *modus operandi* da academia com sua cultura cartesiana “é triturado conforme relatos de colegas alunos de diversos cursos daqui. Na cantina na hora da merenda agente escuta a verdade mesmo sobre os professores daqui (...)”.

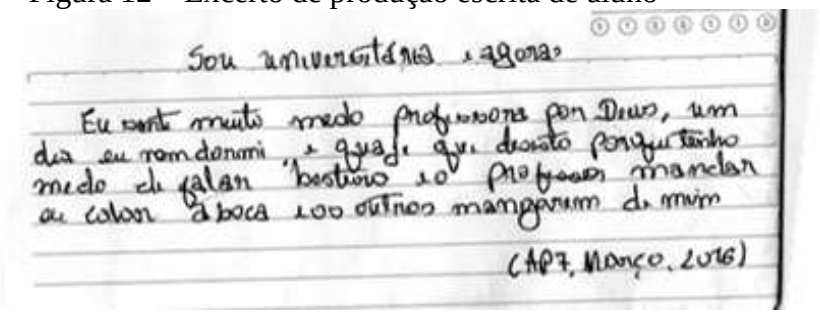
Acredito que um professor capaz de pensar seu planejamento contextualizado vai promover a autonomia do aluno que será cada vez mais autoral e suas escritas também serão mais contextualizadas conforme os textos que constam no corpo desta tese.

Voese (2004) ressalta que a fala é também um evento cultural, assume forma de variação de um lugar social, aquilo que o homem diz ou não, faz ou não, em determinado lugar social vai atribuir-lhe mais ou menos prestígio e poder; em contrapartida, em outros termos, a variedade linguística passa a ser considerada como um valor diferencial de determinada cultura, pois o padrão vale mais em umas do que em outras.

O papel da universidade é ensinar o estudante em processo formativo a pensar com clareza, sem medo de expor ideias, afinal, os gêneros textuais são ilimitados e as situações comunicativas que requerem seu uso são infinitas.

Entretanto, na fala dos sujeitos deste estudo aparece em muitas produções escritas a palavra “medo” quanto a se expressarem durante as aulas (Figura 12).

Figura 12 – Excerto de produção escrita de aluno



Fonte: dados da pesquisa

> Sou universitária e agora?
> Eu senti medo professora por Deus, um dia eu nem dormi, e quaje que desisti porque tenho medo de falar besteira e o professor mandar eu calar a boca e os outros mangarem de mim. (AP7, Março, 2016)

O estudante ao ingressar na universidade já traz uma prática de linguagem, fruto de experiências comunicativas, porém, o medo de se expor trava esse estudante. E são medos diversos: do professor, do colega, que, no caso deste campo empírico, é vizinho de município ou da cadeira do ônibus que os traz para a universidade, mas, mesmo sendo conhecidos de

longa data, ele revela que sente medo de o colega mangar não dos erros em relação às perguntas, mas de ser ridicularizado pelo sotaque, pelo modo de falar.

A norma culta é usada na literatura, nos meios de comunicação, em programas cujo formato observam mais a norma culta, como os telejornais, explicada nas gramáticas e ensinada nas escolas como a forma de comunicação ideal a ser seguida. Tudo isso é uma situação ideal, mas não a situação real.

Ao olhar as variações linguísticas dos sujeitos deste estudo na Figura 12 (acima), vê-se que a estudante escreve a palavra "quaje" (quase). Ela a pronuncia do mesmo modo que escreveu, e, em algumas oportunidades, tanto os colegas quanto os demais professores em reuniões departamentais ou interações pessoais ressaltaram esse erro: sorrindo ironicamente da aluna e questionando "como ela podia ter passado no Enem"? Fica claro que AP7 pode expressar-se oralmente usando "quaje", sua variedade dialetal, no entanto, a língua escrita, como se sabe, não admite as variações dialetais.

Enquanto Cagliari (1996) afirma que teoricamente não existe certo e errado, mas o diferente, vê-se na prática que isso não ocorre, pois a sociedade se apega a padrões linguísticos oficiais e menospreza variações de menor prestígio. E por diversas razões é óbvio que cada nação precisa de um marco, de um padrão oficial para a língua.

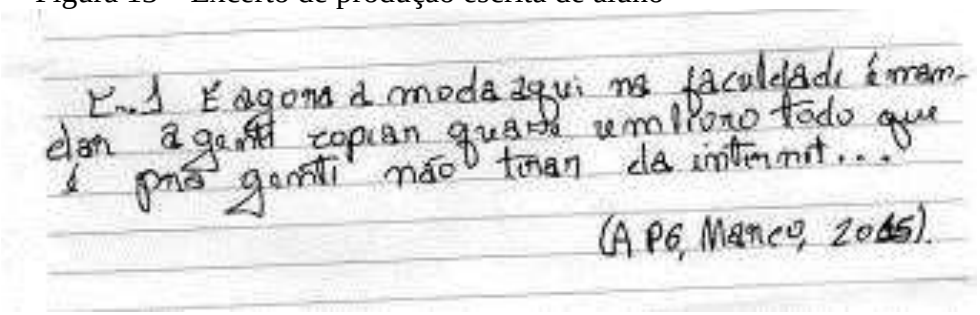
Marcuschi (2002) define como objetivo da academia ensinar nas circunstâncias comunicativas o gênero acadêmico de forma que o estudante universitário o compreenda – se bem que, para este autor, quando se designa certo texto como narrativo, descritivo ou argumentativo, não se nomeia o gênero, mas o predomínio de um tipo de sequência textual.

O autor também faz distinções entre gêneros textuais de tipos textuais quando afirma que os gêneros são "(...) textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica"; enquanto os tipos textuais constituem "(...) uma espécie teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas" (MARCUSCHI, 2002, p. 22-3). Entretanto, um gênero possui uma tipologia de base, mas em um mesmo gênero pode haver o emprego de mais uma tipologia, o que torna comum a heterogeneidade tipológica em uma única produção textual. Neste estudo se defende ser esse o caráter heterogêneo que permeia as produções textuais dos jovens universitários e que a academia não reconhece.

Luft (1985, p. 51), há pouco mais de duas décadas, afirmava que "(...) o aluno não faz redação para praticar a língua", expandir, alargar o seu vocabulário, compartilhar pensamentos, angústias, estados emocionais; "*o aluno faz redação* para o professor corrigir".

Nada mudou. Embora a afirmação do autor tenha atingido a maioridade, as práticas pedagógicas do professor que adestra o aluno nas aulas de redação não são muito diferentes do professor que está na universidade, só que agora o adestramento é do texto academicamente reconhecido e, para tal, precisa atender aos preceitos advindos de um método – o cartesiano – e conhecer as regras gramaticais, sem recorrer às tecnologias. Essas são contraindicadas por uma maioria representativa na universidade, assim o CTRL C e o CTR V agora são manuscritas, como revela AP6 (Figura 13).

Figura 13 – Excerto de produção escrita de aluno



Fonte: dados da pesquisa

> (...) E agora a moda aqui na faculdade é mandar a gente copiar quase um livro todo que é pra gente não tirar na internet (...). (AP6, Março/2015).

A introdução dos estudantes nessa trilha é importante, pois a produção textual parte da premissa de que o texto escrito é representação da linguagem falada. No entanto, para Senna (1997), escrita e fala constituem processos de natureza independente; e a escrita não dá conta de representar a grandiosidade de variações que a fala apresenta, principalmente porque: (i) em nosso país, a língua escrita encontra-se muito distante da realidade que os estudantes têm no cotidiano; (ii) há uma infinidade de variações da língua oral – quase dialetos – que acabam representadas nos textos escritos, principalmente nas mídias móveis; e (iii) os estudantes estabelecem contato com a leitura e a escrita o tempo todo, todavia, o mero contato não garante o aprendizado prescrito, conhecido e reconhecido tanto pelas instituições formadoras – universidades – como pelos professores.

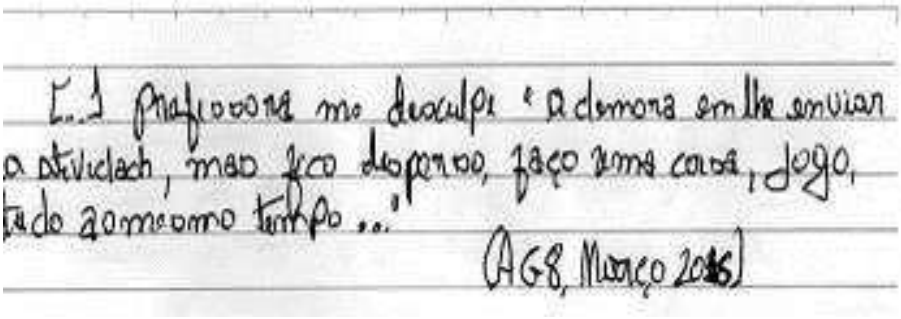
Considerando que o estudante que está na academia passou por diversos exames (Saeb, Enem), a produção de textos na universidade constitui parte do processo da escrita científica, contudo, é preciso reconhecer que nos dias atuais se escreve o tempo todo, assim como se lê o tempo todo, uma vez que todos, jovens, adultos e crianças, têm nas mãos a tecnologia móvel, na qual se escreve muito mais do que se fala assim como se leem milhares de mensagens, postagens.

A forma da escrita dos estudantes universitários coaduna-se com as ferramentas que têm disponíveis, que são as mídias hipertextuais, ou seja, a ortografia, a norma culta da língua escrita precisa ser atualizada, respeitando-se, porém, seus princípios e seu objetivo maior, que é o de permitir compreender o que se escreve no país de dimensões continentais. Porque os tempos são modernos. E as mudanças cada dia mais velozes. Estando o mundo, literalmente, "em nossas mãos", nos smartphones, tablets.

Mas, e o comportamento linguístico do jovem contemporâneo? Está de acordo com o lugar social do qual ele fala e para e com quem fala? Não! Não está, porque esse processo significa letrar-se, ser capaz de adequar-se às inúmeras situações sociais pelas quais passamos e que nos comunicamos. Mas o jovem contemporâneo universitário não foi letrado na educação básica, foi precariamente alfabetizado.

Quando se pensa em salas de aula reais, facilmente se lembra que nem todos os alunos em todas as produções se dedicam ao que estão fazendo. Como no trecho abaixo escrito por um aluno (AG8), em uma relação sobre um conteúdo disciplinar (Figura 14).

Figura 14 – Excerto de produção escrita de aluno



Fonte: dados da pesquisa

> (...) Professora me desculpe "a demora em lhe enviar a atividade, mas fico disperso, faço uma coisa, jogo, tudo ao mesmo tempo (...). (AG8, Março/2016)

Em que pesem os esforços de alguns professores, as formas de intervenções nos processos de produção textual dos estudantes é um fator que influencia bastante a postura do próprio estudante diante da escrita. De modo exigente mas afetivo, o professor deve otimizar a maneira de avaliar o texto do aluno, ao lado dele, perscrutando a mente do jovem em busca de compreender o raciocínio que este utilizou para produzir o texto, sem deixar de cobrar o uso da forma culta, vez que é isso que será obrigado a oferecer à sociedade em troca de um emprego. Porém, sem uma escrita universal, como afirma Vygotsky (2008) na teoria sociointeracionista, que não prevê modelos únicos de desenvolvimento, mas, sim, processos

explicitamente individuais inseridos em realidades histórico-sociais que são exclusivas e pessoais.

Acredita-se que essa estrutura linearizada é a personificação do sujeito abstrato de Piaget, o "sujeito epistemológico". Pois que este educador não buscava entender o processo cognitivo de um sujeito real, mas, sim, de um sujeito ideal, isto é, um modelo, exatamente como está/é descrito em diversos textos/escritas e até discursos, quando o que se tem de fato, para hoje e desde sempre, é o estudante real, e em momento de mídias móveis, ou tecnologias hipertextuais, esses estudantes têm comportamentos linguísticos plurais, que se modificam o tempo todo, porque a linguagem nesses suportes precisa ser tão rápida quanto eles são, então, um *emoticon*, uma figura ilustrativa, representa uma sentença verbal inteira, um estado emocional.

3.3 **Considerações deste capítulo**

Neste capítulo denuncio o lugar do professor universitário enquanto agente do processo de letramento do aluno universitário, que somente se familiariza com as especificidades dos gêneros textuais acadêmicos quando na universidade está, mas que não pode descobrir como fazer isso sozinho.

A tessitura de textos acadêmicos precisa acontecer de forma mediada, negociada entre professor e aluno, deixando claro para o aluno que as refacções de um texto acadêmico fazem parte do processo de modelização do gênero discursivo acadêmico.

Assim, nestas seções também alertei sobre a necessidade atitudinal do professor universitário, no intuito de agir plenamente como agente transformador da maneira como o estudante pensa.

Uma vez que o professor universitário fala, ele atua sempre em relação ao estudante universitário/graduando como se este, por já ter sido alfabetizado durante a educação básica, não necessitasse de mediação. Mero engano, já que ao adentrar na academia é que o estudante se vê apresentado (ou não) a um gênero discursivo acadêmico.

4 MODOS DE PENSAMENTO, MÍDIAS HIPERTEXTUAIS E FORMAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo trago a concepção de Senna sobre os modos de pensamento narrativo e cartesiano, com os quais se estabelece uma confluência entre esses modos de pensamento com os múltiplos comportamentos linguísticos dos jovens contemporâneos, cuja gênese se dá nas mídias hipertextuais – suportes digitais –, as quais provocaram profunda transformação das linguagens, afetando os modos de ser, pensar e agir desses jovens.

4.1 **Modo de pensamento cartesiano, escrita alfabética e mídias hipertextuais**

O modo de pensamento cartesiano é inspirado/estruturado no modo de cultura moderna e na figura do sujeito cartesiano, dessa forma, pode ser chamado de pensamento cartesiano.

Adota-se para este estudo a ideia de Bruner (2001), da existência de dois modos de pensamento, científico e narrativo, cada qual com características, próprias que ordenam o tipo de experiência que demandará seu uso. Como afirmado, os modos de pensamento são diferentes entre si, a existência de um não faz o outro deixar de existir e, de acordo com as características de cada um, são complementares.

Entretanto, a pessoa escolhe a melhor forma de entender a realidade, elegendo por vezes um modo para cada situação ou apenas um modo para todas. O modo de pensamento escolhido para lidar com as experiências modifica a forma com que acontecem e também os usos que se fazem para resolução das situações que a vida impõe.

É na ótica dos modos de pensamento que se embasa este capítulo sobre a mobilização do pensamento de acordo com as circunstâncias do momento que o sujeito vivencia no contexto sociointeracionista, e por que não dizer sociotecnológico e sociocultural, que faz com que o sujeito construa uma identidade inserido em um mundo que constantemente cria e recria a identidade, mudando o comportamento humano, o modo de apreender e ensinar, sendo, então, os valores da cultura de um povo substituídos por novas crenças.

O termo hipertexto tem relação com interações não verbais, visuais. Landow (1992) ora usa o termo hipertexto, ora hipermídia. Neste estudo, estendemos a interconectividade

entre o hipertexto – produzido a partir de suportes midiáticos – e o texto – produzido a partir de tecnologias estáticas –, ambos compõem os discursos e as produções textuais contemporâneos.

As mídias hipertextuais fazem parte do cotidiano dos jovens contemporâneos, e o termo hipermídia:

> (...) simplesmente estende a noção de hipertexto, incluindo informação visual, sons, animações e outras formas de dados. Partindo do pressuposto de que o hipertexto ligue uma passagem de discurso verbal a imagens, mapas, diagramas e sons com a mesma facilidade que em relação a outras passagens verbais, Landow expande a noção de texto para além do âmbito meramente verbal – e não distingue os sentidos. (LANDOW, 1992, p. 1).

O hipertexto pode ser caracterizado como um modo de formulação de textos, a partir de diversas tecnologias, estáticas ou móveis, numa *hibridização de tecnologias e de linguagens.*

Nesse hibridismo de linguagens, as produções textuais se aproximam de um modo de pensamento narrativo, desconstruindo as narrativas tradicionais e sua ideia de unidade, construindo narrativas não somente pela associação por contiguidade, mas por similaridade.

O hipertexto permite associações de informações, com o intuito de deixar o texto claro. O autor do hipertexto se movimenta entre livros, tablets e smartphones com o intuito de produzir um texto próprio, de sua autoria, ainda que precise de informações que vai buscar nos suportes estáticos ou midiáticos com o objetivo de organizar o pensamento, transformando-se em coautor daquilo com que interage.

Diante disso, Rodrigues (2003) enumera três objetivos que correspondem à concepção de mundo identificável na história da civilização:

1) o primeiro categoriza a ótica – em que o mundo e os acontecimentos diversos, são vistos de diferentes formas (óticas) e sobre os quais os indivíduos fazem um ordenamento;

2) o segundo corresponde a unificar culturalmente um povo procurando laços que assegurem a permanência dos indivíduos sob a mesma relação de poder e identidade; e

3) no terceiro cria um modo de explicar e ordenar os acontecimentos bem como unificar os indivíduos numa mesma relação. A concepção de mundo se torna apta a estruturar a vontade coletiva para o desenvolvimento das ações que compõem os fatos históricos de um povo.

A velocidade dos acontecimentos cotidianos é rápida, e assim o mundo se transforma para atender às necessidades que surgem todos os dias. É nessa ótica de pensamento que o

sujeito que antes permanecia calado inerte dentro das instituições acadêmicas e escolares mudou, bem como os modos de apreender e expor textos. Assim, esse sujeito transita em múltiplos espaços, é a encantadora descoberta do sujeito do hipertexto; que uma hora usa o modo de pensamento narrativo e outra hora o modo científico, mas os dois modos se intercomplementam, só que em circunstâncias de vida distintas.

Rodrigues diferencia pensamento científico e pensamento religioso:

> Se escapa essa divisão opositiva entre pensamento cientifico e o pensamento religioso na análise da história da cultura ocidental para captá-la sob ótica de concepção de mundo. Podemos alcançar um outro modo de entender o processo civilizatório não como de progresso de uma a outra forma de conhecimento, nem como superação de uma inferior para sugerir, mas como de existência real de duas lógicas distintas. Neste caso, não se tem processo de paisagem de uma a outra pela eliminação ou superação de uma lógica inferior por uma superior, mas o que se constata é a existência de duas lógicas que podem conviver no interior de uma mesma concepção de mundos (RODRIGUES, 2005, p. 76).

Os modos de pensamento na contemporaneidade sofrem grande influência das mídias hipertextuais, que, por sua vez, influenciem os modos de pensamento (SENNA, 2007; BRUNER, 1991, 2001), são vias de mão dupla. Ainda que não tenham uso limitado, pois cada pessoa usa a tecnologia da forma que lhe convier, algumas tecnologias dão mais suporte ao sujeito científico pelas características próprias, já outras tecnologias atendem melhor ao sujeito narrativo.

A narrativa não é constituída apenas pelo aspecto verbal, mas a forma e a linguagem cooperam na produção textual:

> A exploração da materialidade do meio com recursos gráficos, sons, imagens, dimensão cinética, fragmentação de textos, incluindo a ação do leitor, contribui para os efeitos de sentido. Neste hibridismo de linguagens, as obras podem se aproximar mais de uma narrativa poética, desconstruindo as narrativas tradicionais e sua ideia de unidade, construindo narrativas não só pela associação por contiguidade, mas também por similaridade (DAMÉLIO, 2014, p. 41).

Por esse motivo, costuma-se afirmar que algumas tecnologias são estáticas e outras dinâmicas. No entanto, esse conceito se amplia, chegando à afirmação de que tecnologias estáticas, quando associadas ao pensamento científico, somente podem servir a ele; o mesmo acontecendo para as tecnologias dinâmicas em relação ao pensamento narrativo, pois o homem se utiliza das tecnologias e do conhecimento sobre elas para facilitar a vida ou resolver problemas, ou seja, é a necessidade de solucionar uma questão, unida aos recursos disponíveis, que vai permitir ao homem criar/optar por determinada(s) tecnologia(s).

Assim, o homem é um sujeito capaz de aliar o conhecimento às ferramentas, criando processos simples ou complexos para a subsistência. Ou seja, o que transforma algo em uma tecnologia é o uso que se faz dele.

De fato, a história do homem é pautada nas conquistas tecnológicas. Desde o início dos tempos elas eram usadas e foram primordiais para a sobrevivência da espécie (a criação do fogo, das ferramentas para caçar e lutar) e símbolos de inteligência (a criação da roda e tantas outras tecnologias avançadas).

As tecnologias, aliadas ao impulso de criação do homem, foram essenciais para a evolução humana. As necessidades impostas pela vida fizeram com que o homem buscasse novas alternativas com as próprias mãos. Foi assim que o homem, até então quadrúpede, ao necessitar do uso das mãos para desenvolver as tecnologias, remove-as da função de locomoção, usando-as para criar, levantando-se e deixando para as pernas a função de se mover, tornando-se bípede.

A escolha do termo *processo* (como meio para chegar a determinado objetivo) para os avanços tecnológicos conquistados pelo homem se faz proposital, com o intuito de fugir da relação entre tecnologia e máquina, como se somente a criação de artefatos de caráter tecnológico e de uso prático nas engenharias pudesse dessa forma ser considerado. Ao usar a palavra *processo*, pode-se chegar ao âmago do que vem a ser a tecnologia, que é o processo evolutivo do conhecimento do homem, desde as formas de pensar até as formas de expor pensamentos.

Qualquer tecnologia, estática ou dinâmica, é influenciada pelo comportamento do homem que a cria e do contexto ao qual servirá. Assim, as tecnologias vêm acompanhando o desenvolvimento intelectual do ser humano, ora tendendo para as necessidades mais estáticas, ora para as mais dinâmicas.

O homem moderno, que dispunha tão somente de uma fonte de conhecimento estática e atemporal, deu preferência ao uso do livro.

Com a chegada do *personal computer* (PC), o homem pós-moderno passa a ter mais dinamicidade e fluidez nas informações; e hoje o jovem contemporâneo faz uso *full time* dos smartphones, tendo o mundo na palma da mão.

Hoje em dia, as tecnologias estáticas e dinâmicas encontram-se nos mesmos espaços e vão sendo usadas pelos mesmos sujeitos, como o caso da escrita e dos computadores.

O que os diferencia nesse caso é o uso que cada sujeito faz dessas tecnologias – e, para além do uso, os sentidos que os usuários atribuem às tecnologias. Cada uma dessas

tecnologias influencia de forma diferente a mente humana por meio do desenvolvimento dos modos de pensamento: científico e narrativo.

Os padrões de adequação para cada tipo de modo de pensamento têm relação com as características das tecnologias pelas quais são influenciadas.

Logo, o uso das tecnologias tem relação direta com o modo de pensamento escolhido pelo sujeito para lidar com ela. Entretanto, o fato de cada tecnologia privilegiar as características pertinentes a um modo de pensamento específico não significa que possa ser usada apenas de uma forma.

A limitação do uso está no usuário, não na tecnologia em si. Uma tecnologia estática pode ter o uso baseado tanto no pensamento científico como no narrativo, assim como as tecnologias móveis. Não existe regra, ou "via de mão única". As tecnologias podem se aliar aos diferentes modos de pensamento.

Dessa forma, uma pessoa que faz uso das duas formas de pensamento usará as tecnologias até o máximo que elas podem oferecer, sabendo diferenciar os momentos da vida em que é necessário usar o pensamento narrativo, com visão global da situação, ou optando pelo pensamento científico, quando a situação demandar uma visão específica e maior nível de planejamento.

Contudo, a pessoa que não faça uso pleno dos dois modos de pensamento, por escolha ou por não saber como lidar com o outro tipo de pensamento além do preponderante, ante as situações necessárias (e, no caso tratado neste estudo, das mídias hipertextuais), fará o uso baseado na forma de pensar.

Uma pessoa de pensamento científico, ao utilizar uma tecnologia dinâmica, irá transferir propriedades desse pensamento à tecnologia, fazendo uso estático dela. Da mesma forma, uma pessoa de pensamento narrativo irá transferir suas propriedades ao usar uma tecnologia estática, usando-a de forma dinâmica.

Essa transferência de propriedades de um pensamento para uma tecnologia que diverge em características não impossibilita o uso. Entretanto, muitas vezes criam-se tensões no sentido de que nem sempre essa forma de usar a tecnologia é aceita.

Na maioria das vezes, a eleição de uma tecnologia para determinada situação vem com a intenção de privilegiar dado modo de pensamento correspondente a ela, ou seja, que tenha propriedades semelhantes, e a tomada de outro caminho, usando outro modo de pensamento, pode não ser aceita, o que poderá contribuir para caracterizar os comportamentos manifestos pelo aluno contemporâneo.

A caracterização das tecnologias como estáticas e dinâmicas já demonstrou ser a primeira relação das tecnologias com os modos de pensamento, que não é única, mas mostra como o uso das tecnologias tem sido feito.

O que se pode afirmar é que o homem, na necessidade provocada pelo pensamento de querer mais, de precisar de novas formas de agir, vai criando as tecnologias, tendo assim a tecnologia total relação com o desenvolvimento e o pensamento humano. E, nessa relação, a tecnologia acaba ganhando propriedades que são inerentes a determinado modo de pensamento. As tecnologias, então, são criadas de forma a servir certo modo de pensamento, fato que não lhe limita o uso.

Para chegar ao âmago da discussão deste trabalho, que consiste no desenvolvimento de inúmeras práticas discursivas na sociedade hipertextual não adequadamente incorporadas pela escola, adota-se a ideia de Bruner da existência de dois modos de pensamento, científico e narrativo, cada um com características que ordenam o tipo de experiência que lhes demandará o uso.

Os dois modos de pensamento são diferentes entre si, porém são intercomplementares, já que a existência de um não faz com que o outro deixe de existir e, de acordo com suas características, se complementam. Entretanto, a pessoa escolhe a melhor forma de entender a realidade, elegendo por vezes um modo para cada situação ou, em outras, apenas um modo para todas.

Nesse sentido, o próprio conceito de *leitor* propagado e sedimentado na cultura da Idade Moderna consistia num resultado do desenvolvimento de três tecnologias, que, embora sejam tratadas como episódios distintos, são produtos da geração de sujeitos escolarizados e, portanto, civilizados pela razão. Tais tecnologias, para Senna (2010) são *o letramento, a gramatização e o método científico.*

Senna (2010, p. 4) chama a atenção para que:

> (...) não se confundam tecnologias com produtos resultantes da aplicação de técnicas, ou, tampouco, com técnicas isoladas que resultam em ações pontuais e contemporâneas. O texto escrito, por exemplo, não é uma tecnologia e, sim, produto de uma tecnologia que também fabricou o próprio leitor.

O autor ainda define *letramento***,** como:

> (...) tecnologia geradora de mentes habilitadas ao exercício da razão moderna, é um processo muito mais amplo e complexo do que a simples decodificação das letras. Enquanto a *gramatização*, consiste na sistematização das línguas naturais oficiais, assinala, sobremaneira, a linearidade dos componentes estruturais e semânticos da

> língua, em perfeita sintonia com o método científico do pensamento moderno. A associação da gramática linear das línguas são modelos científico do pensamento, o que geraria, então, todo um contexto favorável à eleição da ***produção textual*** como veículo por excelência de expressão da razão (SENNA, 2010, p. 4).

Quanto à influência das tecnologias hipertextuais no pensamento do homem, Senna (2001) defende que:

> Não há como determinar que as tecnologias desenvolvidas pelo homem exerçam influência sobre a estrutura quantitativa do pensamento (...) Mas, por outro lado, do ponto de vista qualitativo, as tecnologias não somente podem como, na maioria das vezes, interferem diretamente sobre o pensamento, uma vez que disponibilizam modelos específicos de experiência (SENNA, 2001, p. 37).

Dessa forma, cabe agora analisar os modos de pensamento, começando pelo cartesiano.

4.2 **Pensamento cartesiano**

O modo de pensamento cartesiano tenta preencher um ideal (a constante busca pelo ideal). É busca por um modelo formulado matematicamente, com possibilidades mínimas de não dar certo, por isso nasce a partir de dados categorizados, descritos e explicados, com o intuito de criar um protótipo infalível. Seu arsenal de conectivos inclui do lado formal ideias – como a de conjunção e disjunção, hiperonímia e hiponímia, implicação escrita e os dispositivos pelos quais as proposições gerais são extraídas de afirmações em seus contextos particulares.

De maneira geral, o modo cartesiano trata de causas genéricas, a utilização de procedimentos inclui uma categoria infalível, um princípio ativo cujos resultados já foram avaliados e cuja verdade sobre esses resultados é tida como certa

Há muita coisa dita e escrita sobre o modo de pensamento cartesiano, e, ao longo de milênios, poderosas tecnologias têm sido desenvolvidas a partir dele para ajudar a executar o trabalho: lógica, matemática, ciências e autômatos para operar nesses campos, de modo tão suave e veloz quanto possível. A aplicação imaginativa do modo paradigmático leva à boa teoria, à análise profunda, à prova lógica, ao argumento legítimo e à descoberta empírica guiada por hipóteses racionais.

A ciência, sobretudo a física e a teórica, também procede construindo mundos de um modo comparável, “inventando” os fatos (ou mundo) contra os quais a teoria deve ser testada. De tempos a tempos, ocorrem momentos de testes, quando, por exemplo, pode-se mostrar que a luz é curva ou que os neutrinos deixam marcas em uma câmara de neblina. Pode ser verdade que a física seja 99% especulação e 1% observação, mas a criação do mundo envolvido em especulações é de uma ordem diferente da criação que faz histórias. A física deve acabar predizendo algo que é comprovadamente certo, não obstante o quanto possa especular. Já as histórias não têm tal necessidade de comprovação.

A credibilidade em uma história é de ordem diversa da credibilidade mesmo das partes especulativas da física teórica. Ao aplicar o critério de Popper da falseabilidade a uma história como um teste de valor, estaremos errando pela avaliação descontextualizada. Para Popper, é necessário o enunciado poder ser *testado empiricamente***,** não pela verificabilidade mas pela falseabilidade. Dessa forma, fica, pensamos, claramente derrubado, mais uma vez, o mito da verdade científica, sobretudo pela insuficiência de métodos, o que deve nos levar à reflexão acerca das soluções científicas tão propaladas e não perder de vista que elas são sempre *provisórias* (MEIRELLES, 2017, s/p).

Outro motivo para trilhar esse caminho é o fato de que a atividade mental humana depende, para expressão completa, de estar ligada a um conjunto de ferramentas culturais (um conjunto de suportes digitais, por assim dizer). Então, seria aconselhável que, ao estudar a atividade mental, se levassem em conta os instrumentos empregados naquela atividade. Como os primatologistas dizem, essa amplificação pelas ferramentas culturais é a marca das habilidades humanas que em alguns momentos são desconsideradas em diversas investigações.

De forma semelhante, isso ocorre ao estudar o trabalho de escritores competentes e talentosos, caso se pretenda entender o que torna as boas histórias poderosas ou convincentes. Qualquer um (em quase todas as idades) pode contar uma história, e é muito bom que os chamados “gramáticos de histórias” estejam estudando a estrutura mínima necessária para criar uma história. E qualquer pessoa (mais uma vez, em quase todas as idades) pode “fazer” alguma matemática.

Mas a grande ficção (assim como a grande matemática) requer a transformação de intuições em expressões num sistema simbólico: linguagem natural ou alguma forma artificial da mesma.

As formas de expressão que surgem, o discurso que carrega a história ou o cálculo que descreve a relação matemática são cruciais para a compreensão das diferenças entre um relato

incompleto de um mau casamento e Madame Bovary, entre uma justificativa como argumentos desajeitados e uma derivação elegante e poderosa de uma prova lógica. Os teóricos literários certamente acharão o assunto quase bizarramente óbvio.

De modo específico, a amplificação das ferramentas culturais está sendo completamente desconsiderada pela instituição escolar e, de forma mais preocupante ainda, pela universidade, celeiro de investigações e estudos precursores, que ainda não reconhece as mídias hipertextuais como suportes digitais desta era em que vivemos, a era móbile/móvel, a era do suporte de tela(s) em vez do caderno e do *e-book* em vez do livro impresso.

4.3 **Conflito entre escrita narrativa e sujeito escolar cartesiano**

É provavelmente verdade que a escrita lógica cartesiana ou, melhor, a escrita regida por exigências de argumentos da cultura científica tende a escolher palavras com o objetivo de assegurar a relação de sequencialidade, de parâmetros descritos e prescritos como certos nos rigores do mundo acadêmico. Isso é exigido pelas condições de adequação dos atos comunicativos. A *litera* domina a *moralis* e os outros.

No final, o sujeito que não é reconhecido na universidade como narrativo tem o texto narrativo excluído e ele também se exclui. Para além dos gêneros acadêmicos, entretanto, as narrativas não científicas são regidas pela subjetividade e intenções de quem as escreve, o texto científico está repleto de citações de teóricos consagrados.

Na concepção de Bruner (2001), o sujeito narrativo expressa o olhar de mundo e da cultura dos quais faz parte. E é por meio das próprias narrativas que esse sujeito constrói principalmente uma versão de si mesmo no mundo. Seria, então, por meio das próprias experiências de vida, que o indivíduo narraria e aprenderia com a oitiva de outras narrativas de forma interativa professor/aluno compartilhando contextos vivenciados, possibilitando a interação no ensino com mais qualidade:

> Vindo diretamente à questão, a minha afirmação é que nós, de uma forma característica, convertemos os nossos esforços pela compreensão científica em narrativas, ou digamos, em "heurística narrativa". Este "nós" inclui tanto os cientistas como os alunos que estão nas salas de aulas, nas quais ensinamos. Isso consistia em verter os eventos que exploramos em forma narrativa, para realçar o que é canônico e esperado no nosso modo de os olhar, de maneira que possamos discernir, com maior facilidade, o que é "duvidoso" e sem fundamento e o que, por isso, necessita de ser explicado (BRUNER, 2001, p. 167)

É nessa perspectiva que Bruner (2001) considera que uma das formas primárias e inerentes ao ser humano, pela qual se organiza a experiência e o conhecimento próprio, é em termos do formato narrativo. É nessa repercussão que as experiências do indivíduo podem ser estruturadas no formato de histórias, possibilitando a representação da própria vida, identificando-se e construindo a identidade na forma de narrativa, sendo de extrema importância para identificar a personalidade e o mundo.

Porém, para a narrativa ser transformada em uma narrativa aceitável, segundo o autor, é preciso produzi-la, analisá-la, entender-lhe os mecanismos, sentir os usos, discuti-la, pois uma avaliação mais profunda do *modus operandi* do pensamento narrativo pode colaborar para que aos estudantes universitários e futuros professores compreendam as histórias que eles mesmos constroem sobre o mundo e que serão instados a compreenderem acerca dos mundos de seus alunos, quando estiverem atuando na sala de aula, pois:

> Os eventos contados numa história recebem significados da história como um todo. Mas a história como um todo é algo que é construído desde as suas partes (...) é o que faz das histórias matérias de interpretações, não de explicação. Não é possível explicar uma história, tudo o que é possível fazer é empresta-lhe interpretações variantes. (...) O conto diz o modo como se consegue tirar mais do menos. O desfecho é aprender a pensar com o que já se domina. Creio que este truísmo é central a todos os bons currículos, de todos os bons planos de aula, de todos os encontros de aprendizagem e ensino (BRUNER, 2001, pp. 164-71).

Um dos objetivos da prática do pensamento narrativo é fazer com que o indivíduo possa, por meio da vivência do dia a dia, usar a narrativa, com ênfase no subjetivismo, como mecanismo de aprendizado no ensino, proporcionando-lhe sair do método de calar e instigar, cultivar e valorizar a história de cada aluno, trazendo para o contexto de sala de aula, possibilitando, ou seja, dando vez ao estudante mudo de que se trata no início do capítulo para as múltiplas interpretações de narrativas, contribuindo na interação de professor/aluno:

> Ao esboçar novas maneiras de as construções narrativas plasmarem as realidades que criam, tornou-se-me impossível distinguir com nitidez o que é um modo narrativo do pensamento e o que é um “texto”, ou discurso narrativo. Cada um deles dá a forma ao outro, tal como o pensamento se torna inseparável (BRUNER, 1983, p. 176).

Outra lacuna a ser mencionada e criticada por Bruner (2001) relacionada ao pensamento cartesiano é que as narrativas dos estudantes não são ouvidas e as produções textuais, que são de base narrativa também, são reconhecidas pelos mestres como não

adequadas nos intra e extramuros da academia. Aos mestres caberia a função de transmitir conhecimentos – que na verdade, são informações, pois o conhecimento está para além disso.

É a docência centrada no ensino, segundo Barbosa (2006), que prevalece na academia de ontem e de hoje. Mais uma vez, espera-se que o amanhã seja mais inclusivo e torne os estudantes autores do próprio conhecimento, para que não sobrevivam atitudes que bloqueiam a autonomia dos educandos.

Segundo Audet[18] (2007, p. 16 apud DAMÉLIO, 2014, p. 43), é comum definir-se "(...) a narrativa de variadas maneiras, e, nesta perspectiva, sua conceituação pode acabar parecendo difusa às vezes com definições que se complementam, às vezes com definições que se contradizem".

Senna (2007) traz uma concepção de letramento que o vincula ao desenvolvimento das formas de pensar e depois ao desenvolvimento das formas de estar no mundo, além de, no caso desta tese, das formas de se posicionar diante da escrita. Uma escrita que é manifestação individual, mas tem como objetivo a comunicação social, manifestando-se de formas tão diferenciadas quanto o são os seres humanos e que, para ser aceita, não permite variações, ainda que as discussões sobre a diversidade nunca saiam da pauta.

Assim, são base fundamental para este estudo as considerações de Senna no livro **Letramento:** princípios e processos, em que ressalta ser necessário encontrar um ponto equidistante entre a oralidade e o saber de cada sujeito, que seria o chamado sistema metafórico, que lida com o letramento como estratégia para dialogar com os muitos modos de pensar, ou seja, como nova forma de estar em determinada situação, ou melhor, transitar em distintas situações sociais (SENNA, 2007).

A existência de diversos modos de pensar levou à reflexão sobre o processo de letramento e, da mesma forma, às pedagogias para a elaboração textual. Segundo Senna, alfabetização e letramento são conceitos diferentes. Quando alfabetizado é o sujeito, empodera-se de plenas condições de transitar como cidadão em um mundo cartesiano e tem voz pública e planifica a vida com autonomia:

> Por si só o conceito de letramento não é capaz de dar sustentação às práticas escolares, à medida que boa parte de seu objeto relaciona-se à estrutura da língua que se busca representar na escrita. Ainda que se possa tratar o letramento como um conceito isolado na Educação, é impossível concebê-lo à margem da teoria da gramática, da qual se esperam explicações acerca de fenômenos linguísticos encontrados pelo professor no cotidiano escolar (SENNA, 2007, p. 84).

[18] AUDET, René. Narrativity: away from story, close to eventness. In: AUDET, René *et al.* **Narrativity:** how visual arts, cinema and literature are telling the world today. Paris: Dis Voir, 2007.

As produções textuais no mundo contemporâneo são compartilhadas todo o tempo. E o texto passa, então, a não ser de um único autor, mas de vários autores, uma vez que nas mídias hipertextuais a escrita de um editorial, por exemplo, já conta com as opiniões de leitores em próprio corpo do texto. Logo, o escritor de um texto acadêmico pode inserir na própria produção situações sociais como forma de ilustrar o tema sobre o qual está escrevendo, no entanto:

> O que observamos é que o brasileiro tornou-se um leitor da escrita, mas não formou uma sociedade leitora de textos escritos, o que significa dizer que dominou a tecnologia da escrita, mas não a transferiu para suas práticas sociais, nas quais a oralidade ainda prevalece como uma forma de resistência à interferência da cultura europeia na "alma" do povo (SENNA, 2007, p. 40).

Damélio comenta acerca de Ryan (2002, p. 587 apud DAMÉLIO, 2014, p. 48) que muita da produção contemporânea experimental oferece "(...) pedaços de imagens narrativas, não permitindo uma reconstrução tranquila da história pelo leitor. E até por esta razão, nem sempre alguns teóricos se sentiram confortáveis em considerar estes textos como narrativos".

No contexto atual, de ambientes virtuais extremamente estimulantes, tem sido difícil para os estudantes permanecerem estáticos na sala de aula, ouvindo as informações dos professores durante horas, ideias muitas vezes colocadas como sendo verdade absoluta. Logo, trata-se da questão de letramento como um conceito que se aproxima cada vez mais dos sujeitos com o objetivo de "(...) avançar com as ciências humanas para o interior de uma opção centrada na perspectiva de um modelo humano mais plural e instituído a partir da comunhão de diversidades. Modelo, portanto, a favor de verdades que arriscam mesclar-se a reformular-se" (SENNA, 2007, p. 233). Porém, na academia, esse modelo inexiste, pois há apenas uma verdade: a do professor: "As características principais do/no hipertexto são a não linearidade e a interatividade, o texto tem um centro que é sempre transitório e recentralizável, permitindo leituras descontínuas, é aberto e incompleto" (DAMÉLIO, 2014, p. 20).

Quando a produção textual ocorre na tecnologia estática (papel), essa possibilidade é dada por meio de notas de rodapés. Mas, quando ocorre nas tecnologias móveis, o autor pode a qualquer momento manter interface com o leitor do texto. É um processo comunicativo, de fato, pois emissor e receptor trocam de lugar, não é um texto intocável, no qual está expressa uma verdade. Ao contrário, o autor ora é produtor, ora é leitor de um texto produzido sob sua inspiração.

Pedagogia do oprimido, escrito por Paulo Freire em 1967, foi reescrito por meio de diversos artigos de Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz publicados no livro intitulado **Pedagogia do entediado** (COREA; LEWKOWICZ, 2004). Não se trata de uma reescrita anedótica, mas a questão do entretenimento se enraíza no cerne de um modo tipicamente contemporâneo de viver e também de exercer o poder.

Muitos discursos atuais, inclusive os mais oficiais, parecem coincidir num ponto: é necessário oferecer diversão aos alunos do século XXI. Isso é bem diferente do que acontecia com os "oprimidos" de meio século atrás, que precisavam ser emancipados para ser libertos do confinamento alienante e do jugo disciplinar por meio das asas da alfabetização. O que não significa, é claro, que a opressão ou a alienação tenham sido erradicadas, mas que nosso drama histórico se tem redefinido nas últimas décadas.

Os jovens e adultos que estão nas bancas das universidades de hoje pretendem que as aulas proferidas pelos mestres façam sentido para eles, que entre os conteúdos disciplinares e as situações cotidianas vividas haja sentido, que encontrem soluções não dadas como receitas, mas, que eles mesmos sejam capazes de encontrá-las.

Porém, a evasão, o esvaziamento das salas de aula universitárias dá pistas do tamanho da defasagem entre duas formas diferentes de o sujeito se relacionar consigo mesmo, com os demais e com o mundo. "O discurso pedagógico do esforço exigia que pudéssemos sustentar uma situação qualquer para além do fato de estarmos curtindo, nos conectando ou nos divertindo", explica Sibilia (2014, p. 76), aceitando fazer o esforço pelo resultado, mas a autora assegura que esse esquema está esgotado, o que gera uma série de equívocos e muita frustração no ambiente escolar.

É claro que não são novas as tentativas de atualizar a educação formal para torná-la mais prazerosa e eficaz. Ao longo do século XX, a didática tentou introduzir os jogos nas salas de aula, por exemplo, no intuito de aliviar certa carga associada ao fatigante trabalho escolar, potencializando a aprendizagem de um modo divertido.

No entanto, esses usos pedagógicos do lúdico pretendiam submetê-lo a objetivos mais transcendentais que o mero fato de divertir o alunado: o importante era aprender algo, ainda que se procurasse consegui-lo por meio de recursos inovadores, que retiravam um pouco da antiga sociedade das clássicas disciplinas colegiais.

O que se buscava, em última instância, era, além de transmitir ou transferir um saber, fazê-lo de modo mais ameno. Agora, ao contrário, quando o entretenimento (ou até mesmo o espetáculo) se generalizou como uma modalidade privilegiada de relação com o mundo e, ao

mesmo tempo, se vem esgotando o ideal da educação como uma transfusão de conhecimentos de um polo que sabe para outro que não sabe, as coisas mudaram.

Na situação anterior, o adulto garantia o processo de aprendizagem com a simples presença: quando a criança se entediava ou, por algum outro motivo, se negava a seguir adiante, ali estava o professor para lhe explicar que o esforço valia a pena porque mais tarde seria útil:

> Hoje, porém, isso se tornou "insensato". Algum tempo atrás, ao contrário, mesmo quando esse sacrifício podia parecer exagerado em função de suas metas desmedidas, apostava-se que ele teria valor em sim mesmo, como um exercício capaz de temperar o espírito infantil, preparando-o para batalhas futuras: "primeiro a obrigação, depois a diversão", rezava um provérbio com tom de verdade (SIBILIA, 2012, p. 83).

Essas crenças se dissiparam com os deslocamentos ocorridos nos últimos anos. Principalmente com a chegada dos suportes digitais móveis. Porque os jovens deixaram de ser meros receptores de informações, constituindo esta ação a essência do que fazem os professores: transmitir informações.

Pode parecer sutil, mas é enorme a diferença entre essa agitação ininterrupta da atualidade e os formatos estruturados dos gêneros infantis mais tradicionais, como o conto de fadas, a história em quadrinhos, o filme e a cantiga:

> Certos ritos da infância instituída como os horários fixos para as refeições ou para fazer os deveres de casa, que teriam se diluído na contemporaneidade, se desdobravam em uma modalidade também regulada de se assistir à televisão: davam um suporte no qual se enquadravam tais práticas, como uma espécie de agenda analógica ou uma "grade institucional que marcava, distinguia, separava, encerrava, censurava e até oprimia". Tudo isso foi sacudido nos costumes atuais; em seu lugar, há centenas de canais de televisão aberta e por assinatura, que transmitem seus programas sem intervalos durante todo o dia e também noite adentro, sem diferenciar jornadas de trabalho de descanso, com notais heterogeneidade e fragmentação das linguagens (SIBILIA, 2012, p. 85).

Essa volatilidade ou *superfluidez* remete ao vaticínio de Guy Debord (1977) a respeito da "morte da conversação" na sociedade do espetáculo ou até ao "empobrecimento da experiência" analisado por Walter Benjamin na década de 1930, como fruto da aceleração moderna e, principalmente, da generalização da informação em lugar dos relatos narrados por via oral.

O jovem contemporâneo não seria, portanto, exatamente um receptor (aquele que decodifica, crítica ou se deixa alienar), mas um usuário que vasculha o que lhe interessa ininterruptamente no caos das informações.

Alguém que, portanto, deve mobilizar essas informações de modo ativo, bem como as operações necessárias para fixar e dar sentido a esse caudal de informações, apropriando-se dele para transformá-lo em experiência, em conhecimento, embora nem sempre se consiga colocar em andamento esse tipo de estratégia e, muitas vezes, reste somente a figura desesperadora de quem se dissolve na velocidade do *zapping*, ou daquele que se constitui numa imagem que existe e dura tanto quanto uma pulsação do controle remoto:

> Assim como acontece com o aluno no colégio, o usuário midiático atual costuma estar potencialmente entediado e desatento, não exatamente oprimido nem reprimido. Não deixa de ser curioso que essa busca incessante por diversão termine engendrando uma mescla de fastio e ansiedade, que desemboca numa insatisfação impossível de saciar. "Ver televisão fragmenta, fissura, não por causa dos valores ruins, mas pelo tédio que produz; fragmenta porque satura, porque tudo se torna igual como acontece no *zapping*, e não se sabe como sair disso" (SIBILIA, 2012, p. 86).

Em contato com tais dispositivos, constrói-se um tipo de comportamento bem diferente daquele que germinava na sala de aula. Assim como a demanda de diversão gera tédio, a hiperconexão produz desconcentração, como reação defensiva ante a avalanche de informações e contatos.

No entanto, o grande problema surge quando esse efeito (que é também requisito) do estilo de vida contemporâneo entra em colisão com as exigências da estrutura acadêmica e que não é adequadamente incorporado por ela.

O intuito da escola é fazer com que os alunos caibam nas bancas escolares e nelas permaneçam comportados, atentos e aplicados. Com essa meta, o comportamento estudantil se edificava a partir de práticas que instituíam a memória, a atenção e a consciência, buscando fazer com que esta última exercesse hegemonia sobre a percepção, entretanto, esse modelo de aluno ideal nunca existiu – de fato, o que ousamos afirmar é que a escola fazia de conta que esse modelo exemplar de aluno existia, assim como na universidade de hoje há professores universitários que dão atenção apenas para aqueles já rotulados, por cada um, a depender da disciplina, que são "capazes", ou "interessados". Na verdade, o que é existe é uma mudança de comportamento circunstancial ao ambiente acadêmico – intramuros – e outro comportamento, completamente diferente extramuros.

Enfim, a escola atual vive um descompasso entre as inúmeras práticas discursivas na sociedade hipertextual manifestadas pelos alunos que não são reconhecidas pela escola:

> Apesar de muito tempo já haver se passado, de estarmos já no período pós-industrial, as nossas escolas continuam buscando construir um cidadão-modelo da sociedade do século XVI, baseadas em um modelo de ensino orientado por

> esquemas preestabelecidos e em práticas educacionais caracterizadas por representações positivistas de educação, que procuram um determinado modelo que resultaria sempre em um determinado fim. No entanto, as relações de aula, são instituídas por indivíduos únicos, cada um com vivências diversas. Cada sala de aula tem sua especificidade; cada dia, numa mesma sala de aula é particular, composto de novas vivências. Diante disso, vemos que um modelo predefinido de prática educativa não soa coerente com a dinâmica desse espaço escolar, em especial nos dias de hoje (SENNA, 2007, p. 37)

É esse sujeito cognoscente que a instituição escolar produz em seus espaços, nas salas de aula, incluindo a universidade, que reduz os estímulos criativos dos estudantes impondo um modelo cartesiano de ser, pensar e agir. Enquanto na mente contemporânea, a consciência não chega a constituir-se, vez que a velocidade dos estímulos faz com que o *percepto* não tenha o tempo necessário para se alojar na consciência, assim "(...) a subjetividade informacional constitui-se à custa da consciência", como assinala Corea (*apud* SIBILIA, 2012, p. 87). As imagens que povoam as paisagens costumam impactar como estímulos estilhaçados, contra os quais se está mais ou menos imunizado, sem que se chegue a gerar um movimento específico da consciência:

> Algo semelhante costuma acontecer com a maior parte das mensagens midiáticas a que estamos expostos. Se compararmos um manual escolar e um videogame, por exemplo, notaremos que no primeiro "os estímulos são filtrados, hierarquizados, ordenados num esquema conceitual", enquanto no segundo impera uma intensa e veloz simultaneidade que não demanda o mesmo instrumental para funcionar (SIBILIA, 2012, p. 89).

Em cada uma dessas práticas difere não apenas o balanço entre percepção e consciência, mas também a temporalidade e a relação com o espaço de que falamos no primeiro capítulo, sobre a necessidade de redesenhar o espaço acadêmico.

Os meios audiovisuais e interativos, ao contrário, solicitam e incitam outras disposições corporais e múltiplas verdades, geradas pelas tantas subjetividades humanas, bem distintas daquelas postas em prática pela leitura e escrita no modelo escolar cartesiano.

É como se houvesse dois modelos de alunos: o ideal e o real. O professorado só enxerga o ideal, e o real é sempre excluído, o rejeitado, o sem vez e sem voz:

> Habito um tempo que não provém do passado nem tem evolução: cada imagem substitui a seguinte sem requerer um antecedente e, por sua vez, é substituída por outra". Por isso esse tipo de espectador ou usuário midiático não interpreta as mensagens recebidas, mas se conecta diretamente com o estímulo que atinge seu aparelho perceptivo; para poder desfrutar dele, tem que se somar ao fluxo. O que o mantém sintonizado nessa vivência não é o sentido do que observa, e sim a própria aceleração. Quando a saturação chega a certo nível de esgotamento, ele se entedia e se desliga (SIBILIA, 2012, p. 91).

Trata-se de uma diferença crucial entre o aluno (leitor da escola) e o usuário midiático fora da escola, este não se fundava a si mesmo na experiência científica de pensamento, mas se apoia na percepção narrativa de mundo. A lógica cartesiana característica do sujeito contemporâneo hipertextual presume que o aparelho perceptivo receba os estímulos e a consciência os reelabore, produzindo sentidos, achados, palavras, enfim, uma visão de mundo, o mundo próprio.

Seja como for, o que vier a acontecer só ocorrerá num ambiente extremamente estimulado das tecnologias, porque esse é o contexto no qual se vive. Portanto, não se trata de verter todas as energias na tentativa de bloqueá-lo ou isolá-lo, tampouco excluí-lo, mas tentar algo mais ousado e interessante: conceber modos de pensar, de se subjetivar e dialogar nessas condições, pois é assim que se chega à civilização.

Na visão do escritor Vargas Llosa[19] segundo Gonçalves (2015, s/p), "O desenvolvimento cultural de um povo é representando por sua civilização e corresponde também às transformações nas técnicas dominadas, nas relações sociais estabelecidas, nos fatores econômicos e de criação artística, acumuladas ao longo do tempo". Assim, a construção do conhecimento no processo de aprendizagem é salientada:

> No próprio universo do conhecimento científicos, a passagem do concreto para o abstrato marca o caminho do desenvolvimento do saber, tanto no processo de amadurecimento da psique infantil ao progredir para o nível adulto, quanto no aprendizado e domínio dos instrumentos e da lógica da ciência (RODRIGUES, 2003, p. 76).

Todas as civilizações elegem as mídias conforme a época, a civilização do século XVI elegeu a escrita alfabética, que é, por outro lado, uma civilização que acaba sendo determinante para a civilização do pensamento científico. O cenário contemporâneo, tanto de espaços comuns a todos, bem como o consumo e acesso às tecnologias dão pistas suficientes de que os sujeitos sociais contemporâneos precisam ser percebidos como seres não mais submetidos a um formato único de ser, pensar e agir, isto é, são plurais em muitos sentidos, são sujeitos hipertextuais, sim, porque as mídias hipertextuais não impõem um modelo de escrita, o sujeito fica livre, inclusive para expressar-se.

Como diz Senna (2004), o caminho para perceber o sujeito narrativo está na interdisciplinaridade, com estratégias que permitam enxergá-los como sujeitos que devem ir além de encontros de sujeitos científicos, cada um centrado em si mesmo, cuja orientação se dá apenas em favor de um único tipo de aluno, o que cabe nas bancas escolares, o modelo

[19] LLOSA, Mario Vargas. **A civilização do espetáculo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

ideal. O *modus operandi* do sujeito narrativo é ir em busca de outro tipo de sujeito: o que tem valores, sentimentos e crenças que preenchem o mundo em que vive, e não o que vive à margem de um mundo que não lhe pertence.

Fica claro que somente a partir do acolhimento e da aceitação dos múltiplos comportamentos linguísticos e, por conseguinte, a partir dos modos de ser, pensar e agir inerentes a cada um é que poderá surgir uma redução da desigualdade ou, melhor, da igualdade da semelhança na formação de sujeitos nada pensantes nem de longe críticos.

Contudo, até o momento o que temos são sujeitos sendo reproduzidos à luz do método cartesiano e dogmático da academia. E este é que é chamado de civilizado, o sujeito que é o padrão de aluno a ser formado nos espaços escolares, inclusive na universidade. Esse sujeito social incorpora no perfil propriedades determinadas pelo discurso e práticas científicas, nas quais deve crer acima de tudo. Esse modelo está arraigado na:

> Crença na prevalência dos ditames científicos sobre o desenho de um sujeito social a mais direta responsável pela formação das bases de toda uma civilização (a civilização científica), cuja cultura viria a tornar-se hegemônica em todo o mundo. O homem civilizado, à luz dessa cultura científica, é justamente quem delega parte da formação à educação formal, a qual edificar-se-ia à imagem e semelhança dos padrões de comportamento acadêmico-científicos. A escola, portanto, passa a assumir na sociedade um espaço sagrado, como um templo que elevaria homens comuns à condição de homens civilizados (SENNA, 2009, pp. 24-5).

O escopo valorativo dos muitos processos avaliativos tem lugar sagrado na educação. Questiona-se se a universidade está preparada para promover a ascensão do sujeito civilizado, informado, criativo, crítico e pensante – que não dá a esta instituição acadêmica condições de moldá-lo por meio da exploração da capacidade da produção de conhecimento com o uso de diferentes mídias (valorizando a criatividade e a interatividade) – ou se permanece usando antigas estratégias, ainda que possua novas ferramentas.

Estamos, de fato, percorrendo os melhores caminhos em termos de aproveitamento do conhecimento da experiência humana e sendo capazes de impregná-la com conhecimento científico significativo? O que a escola brasileira tem demonstrado na prática é que os conteúdos científicos ainda são considerados mais importantes para os alunos do que formá-los como ser pensantes, críticos, letrados. Porque cada vez menos o jovem contemporâneo sabe lidar com as situações que a vida impõe, como, por exemplo, com o insucesso ou a falta de perspectiva.

A universidade não abre mão de que, de fato, embora, de direito, a palavra de ordem seja “socialização”, a transmissão dos conteúdos científicos seja o que de mais relevante o

acadêmico tenha a fazer em sala de aula – tanto ontem, quanto hoje –, em prol da formação dos sujeitos, tendo maior valor que os conhecimentos oriundos da experiência, construídos na interação social. O que é um grande paradoxo em face de uma evolução tecnológica que se atualiza incessantemente é que a escola não estabeleça uma arquitetura para os processos educacionais diferente daquela que vem sendo usada desde a introdução dos livros-texto e que possa, então, oferecer aos alunos um modo de compreensão amplificado. E que na incorporação de múltiplas mídias seja criada uma possibilidade de produção de sentidos em que a palavra impressa se "re-encante" na polissemia das múltiplas linguagens que constituem a cultura na qual a escola e o aluno estão inseridos social e historicamente, a que não mais se pode retornar.

Para um percentual significativo de professores universitários, o livro ou as apostilas representam sua voz: nesses artefatos pedagógicos está a verdade incontestável que fala por si mesma. Isso quando, por exemplo, orientado a fazer uma leitura silenciosa, o estudante realiza, de fato, uma decodificação de signos fonéticos sem nenhuma possibilidade de interação, pois o professor, nesse momento, exime-se do diálogo, reafirmando que a atividade é uma "leitura silenciosa".

Essa didática coloca o livro como tecnologia que expressa a verdade, que, neste caso, em vez de ser professada pelo mestre, é descrita pelo livro. Nessa alegoria fica clara a assimetria da relação professor-aluno. Nessas condições, oferece-se ao aluno apenas a imposição de saberes preconcebidos, tidos como verdadeiros, o que irá traduzir-se no aluno de forma alienada e ilegítima, como ciência apenas repetida e não compreendida.

Percebe-se, então, que o livro-texto representa, para muitos professores, a própria estrutura organizacional das aulas e do conhecimento linearmente ordenado. Nessa representação, verifica-se que tanto o professor quanto o livro servem apenas ao repasse de informações de cunho científico.

Do outro lado da sala de aula, conforme Senna (2009, p. 106), "(...) formado à luz de um modelo novo de pensamento científico, pós-moderno, dirigido ao mundo em devir – assequencial e histórico", encontra-se um sujeito leitor de hipertextos, socialmente orientado para lidar com a não-linearidade: o aluno.

Essa tessitura pressupõe que se deva considerar o acesso a diferentes verdades, por meio de diferentes mídias, elaboradas em tempos distintos, como forma atual de contribuir para uma formação científica em que se priorize a construção do conhecimento e, ainda, a construção da identidade dos sujeitos:

> Quanto maior a oferta de mídias, maior a possibilidade de que sujeitos de diferentes culturas tenham acesso a novos dados e possam, a partir de diferentes formas de expressão, tornar-se usuários de cada uma delas, particularizando formas de representação justamente pelo fato de não imporem barreiras de acesso às diversas culturas e aos dados que concorrem para a desterritorialização do conhecimento (SENNA, 2009, p. 117).

Assim, o jovem contemporâneo que adentra os muros da universidade traz na mochila biológica um modo de pensamento no qual está refletido seu entorno social, o cenário brasileiro, e os impactos na sua vida acadêmica, no seu futuro profissional, bem como dos familiares e amigos. No entanto, com a velocidade que os fatos ocorrem e chegam ao nosso conhecimento, nem sempre é possível a esses jovens reformularem pontos de vistas de forma estruturada, por isso os sujeitos contemporâneos elegem a oralidade como forma de interação mais próxima a sua forma de ser e estar no mundo.

Afirmo, portanto, que o modo de pensamento mobilizado no cotidiano brasileiro condiz com o modo de pensamento narrativo defendido tanto por Bruner (1991) e Senna (2002), e a tendência da escola é percebê-lo como corruptela de pessoas não civilizadas, admitindo-se, assim, que sua substituição pelo modo científico (pensamento estruturado) seja a verdadeira missão da instituição superior de ensino.

No entanto, as transformações ocorridas na sociedade hipertextual vem fragilizando a condição *sine qua non* do modo científico do pensamento, permitindo que as massas orais intuitivamente legitimem os próprios modos narrativos de pensar, por meio da escrita nas mídias hipertextuais, extremamente cotidianas.

Tornar o pensamento narrativo um fenômeno legítimo pelo professor é um dos objetivos deste estudo, bem como uma produção textual construída nessa base. Sempre se acreditou que, vencida a barreira do preconceito, o professor universitário talvez deixe de olhar o estudante como ilegítimo na civilização científica e assuma a tarefa de levá-lo a construir-se ao longo do letramento a partir do próprio mundo cotidiano.

O intuito de levar a universidade a legitimar o modo de pensamento narrativo, no que tange à produção de textos do estudante universitário, tem obstáculos a serem vencidos, um deles é que a formação e a prática pedagógica do professor universitário se dão amparadas em artefatos científicos, especialmente livros e outros materiais didáticos. Logo, fica claro que há muito a fazer, já que as mudanças acontecem a partir das pessoas, não das instituições, pois estas não agem, quem age são pessoas, neste caso, os professores universitários, que terão de despir-se de muitos preconceitos e práticas pedagógicas preconcebidas ao conhecerem e reconhecerem quem são os alunos.

4.4 **Considerações deste capítulo**

Aqui se trouxe uma discussão sobre o modo de pensamento narrativo e o cartesiano, buscando compreender os comportamentos linguísticos dos estudantes universitários que produzem textos considerados não academicamente adequados tanto nas tecnologias móveis, quanto nas tecnologias estáticas – cadernos, apostilas, livros, lousa –, que a cultura escolar, a fôrma cartesiana, determina que deve prevalecer.

Reconhece-se que a legitimação da academia não ocorrerá de forma imediata, mas é inegável que deva começar pelas mudanças de atitudes dos professores universitários e não por decretos ou reformas nos projetos político-pedagógicos dos cursos, uma vez que já contemplam a possibilidade de mudanças de atitudes dos professores universitários quando abordam a questão da autonomia.

Damélio (2014, p. 86) reconhece a importância dos estudos na área do pensamento narrativo, embora tenha optado em sua tese em estudá-lo nas "(...) manifestações artísticas em suporte digital que incorporam, necessariamente, a linguagem verbal escrita em suas construções poéticas, com o intuito de verificar as especificidades das narrativas digitais em relação às impressas".

O texto adequado academicamente é altamente planejado, resultado de uma leitura de mundo de base estritamente cartesiano, regida, portanto, pelo modo científico de pensamento. Por esse motivo, é possível afirmar que a leitura de mundo de forma cartesiana antecede a produção do texto acadêmico.

5 **A PESQUISA REALIZADA**

Esta pesquisa foi desenvolvida com a finalidade de: (a) caracterizar no texto produzido por alunos da UERN/CAMEAN a confluência entre os modos de pensamento narrativo e científico, impactados pelas mídias hipertextuais; e, a partir das análises realizadas por mim, (b) descrever um conjunto de propriedades que demonstrassem a interferência da cultura hipertextual sobre a produção de textos universitários considerados não adequados segundo as prerrogativas do gênero discursivo acadêmico.

Este estudo investigativo se divide em duas etapas. A primeira é relativa a uma definição das categorias de análise que permita interpretar e avaliar os modos de pensamento e sua confluência na produção textual dos alunos da universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *campus* Pau dos Ferros, Alto Oeste Potiguar. Na segunda etapa, já com base nas categorias, promove-se a análise da produção textual contida no *corpus* deste trabalho.

A pesquisa é baseada na matéria escrita a partir dos contextos vividos na sala de aula por alunos dos cursos de Licenciatura em Geografia, Enfermagem e Pedagogia da UERN, *campus* Pau dos Ferros. Este *campus* é significativo do ponto de vista científico, uma vez que é possível fazer generalizações sobre o perfil de escrita encontrada nos textos dos sujeitos desta pesquisa e sua frequência conforme o quadro sinóptico (Quadro 2, à p. 105).

Este capítulo está dividido em três seções: (i) Considerações metodológicas, (ii) Objeto de pesquisa e (iii) Gênese das categorias.

5.1 **Considerações metodológicas**

O primeiro esforço metodológico desta pesquisa foi definir as circunstâncias pelas quais seriam analisados os textos selecionados para análise.

Como o objeto de análise incide sobre a estruturação formal e semântica do texto, não se optou por nenhum tipo de estratégia metodológica associada à

análise de conteúdo; visto tratar-se de matéria de observação de natureza estrutural, preferiram-se empregar princípios categoriais, por meio dos quais se tonou possível: (i) definir os elementos estruturantes dos textos regidos pelos modos de pensamento narrativo e

científico; (ii) confrontar objetivamente as propriedades descritoras de cada tipo de texto, assim proporcionando condições de avaliação de superposição ou ocorrência de estruturas não acadêmicas em textos acadêmicos; e (iii) avaliar o impacto da cultura hipertextual na ocorrência de fatores que afetam a adequação discursiva de textos acadêmicos.

A perspectiva positivista busca informações por meio de dados que permitam estabelecer e provar relações entre variáveis definidas. No âmbito do racionalismo, entretanto, é possível operar o desenvolvimento de categorias de análise a partir de outro processo indutivo, baseado no levantamento de propriedades atribuídas aos objetos de investigação, de forma que, em movimento oposto ao empirismo, as categorias são confrontadas com o campo a fim de que se verifique sua pertinência enquanto hipótese comprovável. Por extensão, toma-se aqui por categoria a designação de uma propriedade constituinte de determinado fenômeno representacional.

Na teoria dos sistemas, cada um dos traços que define a propriedade que garante a coerência de determinado elemento com seus traços dentro de cada sistema é chamado categoria. No interior da pesquisa ora apresentada, uma categoria consiste em certa propriedade que define uma das condições de adequação de um texto a um dos modos do discurso: científico ou narrativo.

Tal abordagem metodológica de base racionalista é estudada desde os clássicos funcionalistas europeus, a exemplo dos trabalhos de Lucien Tesniere (1985).

Optei nesta pesquisa por analisar escritas de estudantes de Licenciatura em Enfermagem, Pedagogia e Geografia a partir de/em tecnologias hipertextuais.

Todos os textos foram enviados por tecnologias móveis – smartphones, através do aplicativo de mensagem *Whatsapp*, da rede social *Facebook* e via notebooks. Solicitei aos alunos cujas escritas foram selecionadas para que transcrevessem os textos digitalizados nos suportes virtuais em manuscritos, para dar corporeidade aos mesmos.

Pretendo com a criação dessas categorias gerar condições de interpretação dos descritores de escrita do jovem contemporâneo para subsidiar o professor universitário a promover o trânsito entre o modo de pensamento narrativo para o modo de pensamento científico, com marcas nas produções científicas, sobretudo.

Nesse sentido, este tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem, e, assim, detalhei o surgimento de cada categoria a partir da seção 6.3.1 (p. 105).

O detalhamento dos fenômenos que envolvem a questão encontra-se, nesta tese, no Capítulo 5, no qual se apresentam as propriedades linguísticas que se podem associar ao

modo de pensamento científico e ao modo de pensamento narrativo, descritas por Senna (2003), como se pode ver no Quadro 1 (p. 44).

Com base nessas propriedades fenomenológicas, procedeu-se ao levantamento de material produzido por alunos nos quais se pudessem identificar, *a priori,* propriedades dos dois modos de pensamento; a partir do refinamento desse conjunto de corpus e da análise dos tipos de elemento estrutural encontrados nos textos, foram propostas as categorias de análise, cujas características se apresentam na seção 6.3.

As conclusões desta tese se apresentam na confirmação das categorias devidas em confronto com o material do corpus.

5.2 **Objeto de pesquisa**

O objeto de pesquisa desta tese são textos acadêmicos produzidos por alunos de cursos de Licenciatura de Geografia, Enfermagem e Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no campus CAMEAM (Maria Elisa de Albuquerque Maia), na cidade de Pau dos Ferros, conforme apresentado na introdução da tese, no período de fevereiro de 2014 a dezembro de 2016.

Os textos foram produzidos em momentos distintos, porém sob o mesmo contexto de referência: as disciplinas de Psicologia da Aprendizagem, Fundamentos da Educação e Introdução à Pedagogia. Disciplinas oferecidas no 1º, 2º e 3º períodos de ingresso dos alunos na universidade.

As turmas foram assim compostas: uma turma de Enfermagem, com 20 alunos (1 desistência), restando 19 (dezenove); uma turma de Pedagogia, com 40 alunos; duas turmas de Geografia, com 30 alunos cada uma (somando 60 alunos), num total de 119 alunos.

O objetivo da disciplina Introdução à Pedagogia é apresentar o sujeito às práticas discursivas na academia. O intuito desta disciplina é minimizar o custo de permanência do aluno na universidade.

O objetivo da disciplina Psicologia da Aprendizagem é apresentar as teorias que subsidiam o processo de aprendizagem dos sujeitos.

Já a disciplina Fundamentos da Educação promove uma introdução à análise e discussão do fenômeno educativo, considerando as relações entre educação e sociedade a partir de uma reflexão teórica, instrumentando o aluno para a compreensão de sua formação

prática como educador e para o enfrentamento teórico-prático das principais questões relativas à Educação brasileira numa perspectiva crítica e transformadora.

No período entre março de 2014 e dezembro de 2016 foram produzidos 238 textos, dos quais 50% não apresentavam nenhum problema de adequação ao gênero discursivo acadêmico; do restante, 38 trabalhos traziam entraves significativos de adequação ao gênero discursivo acadêmico, considerando-se assim aqueles que seriam avaliados com nota inferior a 4, 0 (quatro).

Foi observado que, dentre os 38 textos, apenas 20 representavam sujeitos distintos, o restante eram trabalhos de autores que se repetiam (dos mesmos alunos).

Selecionei então 20 trabalhos de autores diversos com características de severa dificuldade de adequação ao gênero discursivo acadêmico[20] para compor o corpus desta pesquisa.

5.3 **Gênese das categorias**

As categorias de análise foram sendo desenhadas no decorrer do estudo, sobretudo quanto aos modos de pensamento narrativo e cartesiano, cotejando com os conceitos apresentados por Darcy Ribeiro (1995) na obra **O povo brasileiro.** Identifiquei que a formação do povo brasileiro tinha muito a ver com o modo de pensamento narrativo e que este, por sua vez, está muito próximo das ferramentas tecnológicas com as quais convivemos nos dias de hoje.

Ao longo de meu processo formativo no Doutorado fui percebendo que as características da escrita de meus alunos se coadunavam ao modo do pensamento narrativo, conforme detalhado por Senna (2003).

Logo me veio a ideia de identificar as propriedades do modo narrativo na produção textual dos alunos assim que eles me entregassem os textos que solicitei.

Debrucei-me sobre os 20 trabalhos acima referidos a fim de verificar se, em princípio, uma única explicação daria conta de fundamentar a inadequação discursiva ao gênero acadêmico. Observei então que, apesar de todos estarem igualmente sujeitos a serem qualificados como inadequados, não se poderia afirmar que essa inadequação derivasse de um

[20] No corpo desta tese foram empregados textos de outros autores para exemplificar fatos isolados citados anteriormente não diretamente relacionados a esta pesquisa.

único fator, motivo pelo qual não bastaria uma explicação genérica baseada tão somente na expectativa da transferência das propriedades do modo narrativo para o texto científico. A fim de prover maior especificidade ao processo de análise, busquei confrontar cada texto às propriedades gerais da produção escrita regida pelos modos de pensamento narrativo e científico, tal como apresentado no Quadro 1, à página 44 (SENNA, 2003).

A partir dessa análise, propus um conjunto de seis categorias, que traduzem propriedades do texto acadêmico a partir das propriedades elencadas no Quadro 4 (página 121), são elas: *Escrita Multifocada; Texto Curto/Aligeirado; Texto Teórico de Base Narrativa; Escrita para um Leitor Real Presumido; Escrita Responsal e Escrita Carregada de Mobilidade Linguística*. Abaixo dispomos no Quadro 2 um resumo sobre a gênese das categorias, após o qual apresentaremos.

Quadro 2 – Categorias x propriedades do modo narrativo x propriedades encontradas na produção textual dos sujeitos da pesquisa

CATEGORIAS GERADAS NESTE ESTUDO	**Gênese das Categorias: Propriedades do Modo de Pensamento Narrativo (baseado em Senna, 2003)**	**Propriedades encontradas na produção textual dos sujeitos da pesquisa**
Escrita Multifocada	Diversos focos simultâneos de atenção x escrita multifocada; baixo nível de planejamento, prestígio maior das informações.	Sustenta-se em vários materiais midiáticos simultaneamente
Texto Curto Aligeirado	Esquema psicomotor em constante ação, privilegiando o movimento e a agitação.	Denuncia pouca capacidade de aprofundamento.
Texto Teórico de Base Narrativa	Esquemas de ação organizados à medida que agem sobre o mundo. Simultaneidade, aprende-se na ação, fazendo o reconhecimento. A experiência valida o conceito, ganham importância as diferentes atuações, culturas e situações, de onde decorre a definição de inteligência já visitada.	O texto não é explicitado teoricamente, ele é coisificado. Assim as teorias são descritas por fatos reais e concretos.
Escrita para um Leitor Real Presumido	Privilegia acordos orais, mobilização da interação pedagógica. Os textos apresentam-se como se o autor estivesse face a face com o leitor real presumido. Ocorre o apagamento das referências e explicações, pois se presume que o leitor faça parte do mesmo universo social que o do autor da escrita.	Marcas de carência afetiva levando em conta que terá a atenção da professora
Escrita Responsal	Identifica nas experiências uma ponte entre o conteúdo visto em sala de aula e as experiências pessoais, vivências, sobretudo, como o conteúdo fazia sentido para a vida do aluno.	O escritor só dialoga com o seu objeto imediato
Mobilidade Linguística	Adequação intuitiva de papéis que os estudantes desenvolvem nos diversos ambientes sociais, dentre eles, a universidade. A seleção é consciente, optando por desempenhar papéis sociais hegemônicos quando estão na universidade, mas nem sempre os estudantes conseguem adaptar-se.	Mescla da norma culta com a linguagem coloquial e marcas da oralidade.

Fonte: elaborado pela autora (2016)

5.3.1 Primeira Categoria: Escrita Multifocada

Fenômeno relacionado ao modo de pensamento narrativo com diversos focos simultâneos de atenção, provocando a escrita multifocada.

O pensamento focal cabe ajustadamente na escrita alfabética clássica, pois é dotado de alto controle sobre as circunstâncias, e o sujeito pode controlar o mundo, mas uma coisa de cada vez, essa uma ótima estratégia de pensar, segundo a cultura cartesiana.

Em contrapartida no domínio do pensamento narrativo, com focos simultâneos, com baixo controle sobre as circunstâncias, e leva para a escrita o *modus operandi* do uso da fala, ou seja, possui baixo nível de planejamento (conforme Quadro 2).

E, quando se escreve utilizando as tecnologias hipertextuais, o sujeito passa a prestigiar mais o livre fluxo das informações, a forma mais falante de ser e tornar-se científico. Deste modo, quando a escrita é empregada nessas tecnologias, tende a sofrer interferências do modo narrativo.

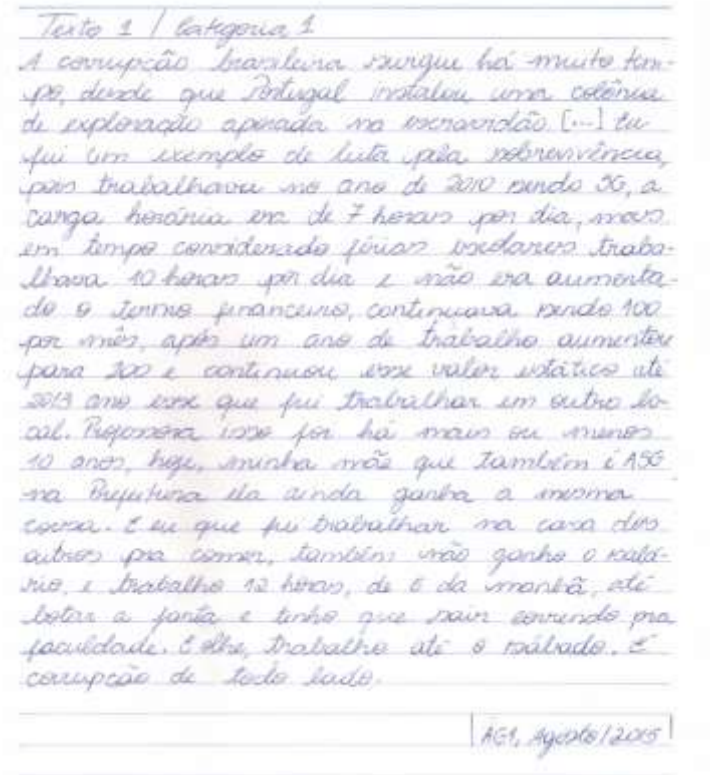
Identifiquei a presença de estruturas mal encadeadas ou entrecortadas (fala do passado, do presente, volta para o passado) sem estabelecer vínculos causais entre o tema da reflexão e suas experiências.

Entretanto, esse texto não apresenta erro de gramática, de concordância, mas é todo entrecortado, demonstrando baixo nível de planejamento (ou revisão).

O texto abaixo foi produzido após uma discussão sobre o capítulo 1 do livro **Cultura, mente e educação,** de Jerome Bruner (2001b), em que questionei os alunos sobre o que é cultura em nosso país – quase por unanimidade os 29 estudantes disseram que é corrupção, conforme exemplifica a narrativa do aluno AG1 (Figura 15).

O estudante inicia o texto trazendo a gênese da corrupção brasileira. No segundo parágrafo ele muda o foco, falando de si, evidenciando as distorções existentes no mundo político e social. Mesmo considerando a corrupção para toda a sociedade brasileira no âmbito socioeconômico, o estudante narra também ao longo do texto situações acerca da própria mãe e envereda por diversos outros temas. Trata-se de um texto narrativo de base teórica. Considero-o um texto relativamente adequado à escrita universitária, embora a academia não o reconheça por não estar nos padrões canônicos acadêmicos.

Figura 15 – Excerto de produção escrita de aluno


Texto 1 / Categoria 1

A corrupção brasileira surgiu há muito tempo, desde que Portugal instalou uma colônia de exploração apoiada na escravidão. [...] Eu fui um exemplo de luta pela sobrevivência, pois trabalhava no ano de 2010 sendo SG, a carga horária era de 7 horas por dia, mas em tempo considerado férias escolares trabalhava 10 horas por dia e não era aumentado a termo financeiro, continuava sendo 100 por mês, após um ano de trabalho aumentou para 200 e continuou esse valor estático até 2013 ano esse que fui trabalhar em outro local. Professora isso foi há mais ou menos 10 anos, hoje, minha mãe que também é ASG na Prefeitura ela ainda ganha a mesma coisa. E eu que fui trabalhar na casa dos outros pra comer, também não ganho o salário, e trabalho 12 horas, de 6 da manhã, até botar a janta e tenho que sair correndo pra faculdade. E olhe, trabalho até o sábado. É corrupção de todo lado.

AG1, Agosto/2015

Fonte: dados da pesquisa

Corrupção Brasileira: Cultura de todo País
A corrupção brasileira surgiu há muito tempo, desde que Portugal instalou uma colônia de exploração apoiada na escravidão... Eu fui um exemplo de luta pela sobrevivência, pois trabalhava no ano 2010 sendo SG, a carga horária era de 7 horas por dia, mas em tempo considerado férias escolares trabalhava 10 horas por dia e não era aumentado a termo financeiro, continuava sendo 100 por mês, após um ano de trabalho aumentou para 200 e continuou esse valor estático até 2013 ano esse que fui trabalhar em outro local. Professora isso foi há mais ou menos 10 anos, hoje, minha mãe que também é ASG na Prefeitura ela ainda ganha a mesma coisa. E eu que fui trabalhar na casa dos outros pra comer, também não ganho o salário e trabalho 12 horas, de 6 da manhã, até botar a janta e tenho que sair correndo pra faculdade. E olhe, trabalho até o sábado. É corrupção de todo lado. (AG1, agosto/2015).

Para os linguistas ortodoxos, um texto dessa forma escrita fugiria completamente às normas da linguagem culta, porque carece de linearidade e foge ao foco do tema, é um texto confuso, sem começo, meio e fim, ou seja, sem introdução, desenvolvimento e conclusão. No entanto, não vejo dessa forma, considero exatamente um texto de base teórica narrativa. Embora para muitos linguistas o texto seja considerado inadequado, pois não atenderia ao modo científico da escrita, está em conformidade com o modo de pensamento narrativo defendido por Senna e Bruner (2001b), pois tem um esquema de atenção multidirecional em diversas formas espontâneas de ação, discutindo a corrupção brasileira, trazendo o impacto para a vida do aluno, resultado do *zapping* que o jovem faz pelos recursos mediáticos. Então,

considero-o um texto acadêmico relativamente adequado, embora a academia assim não o reconheça.

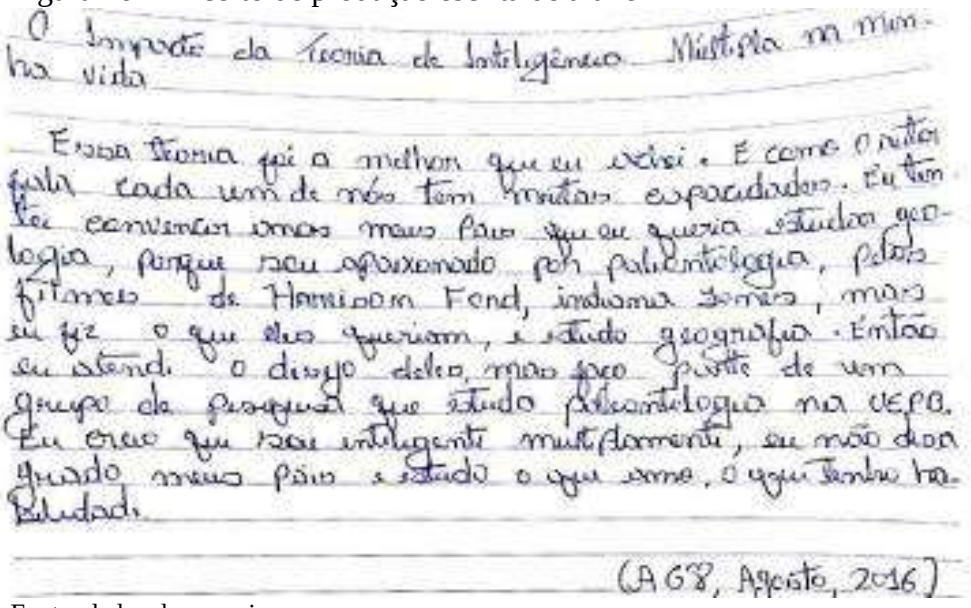
5.3.2 Segunda Categoria: Texto Curto Aligeirado

Esta categoria está relacionada ao modo de pensamento narrativo, cujo esquema psicomotor está em constante ação, privilegiando o movimento e a agitação, provocando textos curtos com argumentação aligeirada e pouca profundidade.

O texto abaixo foi solicitado e produzido após uma roda de conversa sobre elementos culturais do Rio Grande do Norte. Logo após foi solicitado que os alunos produzissem um texto sobre a concepção do elemento cultural que haviam identificado. O elemento que mais aparece como identificador da cultura norte-rio-grandense é a festa de São João. O excerto abaixo do aluno AG2 traz o recorte da categoria: “Eu desejo para todo mundo, que tenham as festas juninas, mais, feliz, do ano e até logo (AG2)”.

A segunda ocorrência dessa categoria se deu na disciplina de Psicologia da Aprendizagem, quando foi discutida em sala de aula a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, em que os estudantes são instados a produzir um texto intitulado “O impacto da teoria de Gardner na sua vida”, conforme-a Figura 16, 17 e 18.

Figura 16 – Excerto de produção escrita de aluno


O Impacto da Teoria de Inteligências Múltiplas na minha vida

Essa Teoria foi a melhor que eu vi. É como o autor fala cada um de nós tem muitas especialidades. Eu tive convencer meus pais que eu queria estudar geologia, porque meu apaixonado por paleontologia, pelos filmes de Harrison Ford, indiana Jones, mas eu fiz o que eles queriam, e estudo geografia. Então eu atendi o desejo deles, mas faço parte de um Grupo de pesquisa que estuda paleontologia na UEPB. Eu creio que sou inteligente multiplamente, eu não devo grande meus pais e estudo o que amo, o que tenho habilidade.

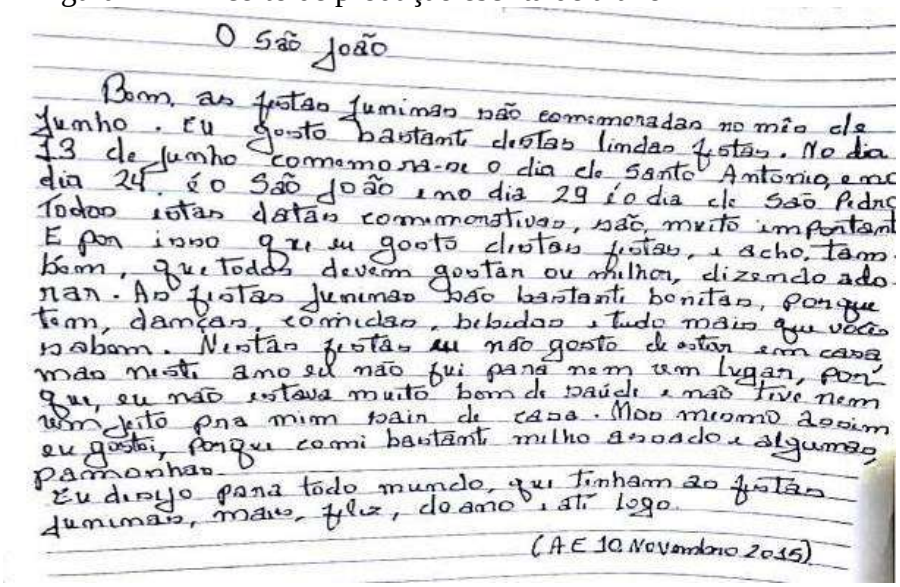
(AG8, Agosto, 2016)

Fonte: dados da pesquisa

> **“O Impacto da Teoria de Inteligência Múltipla na minha vida**
> Essa teoria foi a melhor que eu achei. E como o autor fala cada um de nós tem muitas capacidades. Eu tentei convencer anos meus pais que eu queria estudar geologia, porque sou apaixonado por paleontologia, pelos filmes de Hareison Ford, indiana Jones, mas eu fiz o que eles queriam, e estudo geografia. Então eu atendi o desejo deles, mas faço parte de um grupo de pesquisa que estuda paleontologia na UEPB. Eu creio que sou inteligente multiplamente, eu não desagrado meus pais e estudo o que amo, o que tenho habilidade.” (AG8, Agosto/2016)

No segundo exemplo (Figura 17), os estudantes são convidados a produzir um texto sobre os elementos culturais, embora se trate de produção textual curta e aligeirada, atende ao objetivo do professor e demonstra que o estudante consegue ser objetivo e direto.

Figura 17 – Excerto de produção escrita de aluno


O São João

Bom, as festas Juninas são comemoradas no mês de Junho. Eu gosto bastante destas lindas festas. No dia 13 de junho comemora-se o dia de Santo Antonio, e no dia 24 é o São João e no dia 29 é o dia de São Pedro Todas estas datas comemorativas, são, muito importantes E por isso que eu gosto destas festas, e acho, também, que todos devem gostar ou melhor, dizendo adorar. As festas juninas são bastante bonitas, porque tem, danças, comidas, bebidas e tudo mais que vocês sabem. Nestas festas eu não gosto de estar em casa mas neste ano eu não fui para nem um lugar, porque, eu não estava muito bem de saúde e não teve nem um jeito pra mim sair de casa. Mas mesmo assim eu gostei, porque comi bastante milho assado e algumas pamonhas.
Eu desejo para todo mundo, que tenham as festas juninas, mais, feliz, do ano e até logo.

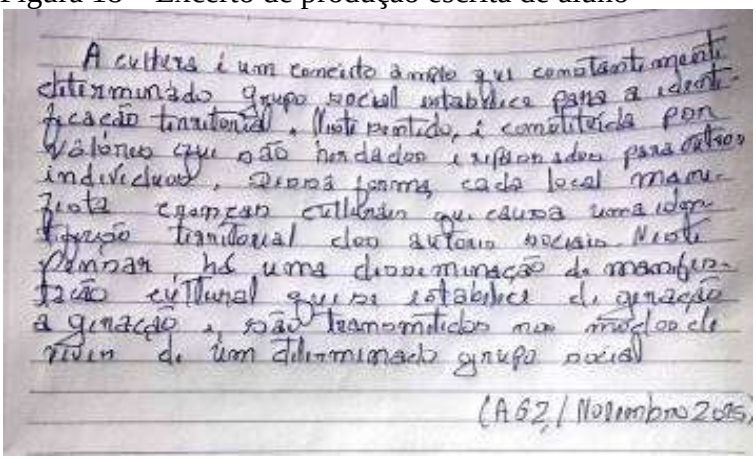
(AE 10 Novembro 2015)

Fonte: dados da pesquisa

> **O São João**
> Bem, as festas juninas são comemoradas no mês de junho: Eu gosto bastante destas lindas festas. No dia 13 de junho comemora-se o dia de Santo Antônio, e no dia 24 é o São João e no dia 29 é o dia de São Pedro. Todas estas datas comemorativas, são, muito importantes. E por isso que eu gosto destas festas, e acho, também, que todos devem gostar ou melhor, dizendo adorar. As festas juninas são bastante bonitas, porque tem, danças, comidas, bebidas e tudo mais ***que vocês sabem***. Nestas festas eu não gosto de estar em casa, mas neste ano eu não fui para nem um lugar, porque, eu não estava muito bem de saúde e não teve nem um jeito pra mim sair de casa. Mas mesmo assim eu gostei, porque comi bastante milho assado e algumas, pamonhas.
> ***Eu desejo para todo mundo, que tenham as festas juninas, mais, feliz, do ano e até logo.*** (AE10, Novembro/2015).

A terceira ocorrência é de um texto curto, mas que atende o objetivo proposto sobre a concepção de cultura no RN (Figura 18).

Figura 18 – Excerto de produção escrita de aluno



Fonte: dados da pesquisa

> A cultura é um conceito amplo que constantemente determinado grupo social estabelece para a identidade territorial. Neste sentido, é constituída por valores que são herdados e repassados para outros indivíduos. Dessa forma, cada local manifesta crenças culturais que causa uma identificação territorial dos autores sociais. Neste pensar, há uma disseminação de manifestação cultural que se estabelece de geração a geração e, são transmitidos nos modos de viver de um determinado grupo social. (AG2, Novembro/2015)

Provocada a produzir um texto sobre um mesmo tema, o estudante AG2, que também conceituou cultura, traz o texto acima já iniciando com falta de foco acerca da leitura do livro **Cultura e educação** (BRUNER, 2001b), pois ressalta a concepção do que se define como cultura, diferentemente da fala anterior, que se inicia especificando um elemento cultural para definir o que seria a cultura.

5.3.3 Terceira Categoria: Texto Teórico de Base Narrativa

Fenômeno relacionado ao modo de pensamento narrativo, que apresenta esquemas de ação organizados à medida que agem sobre o mundo, caracterizados por argumentações baseadas na descrição de fatos ou objetos concretos.

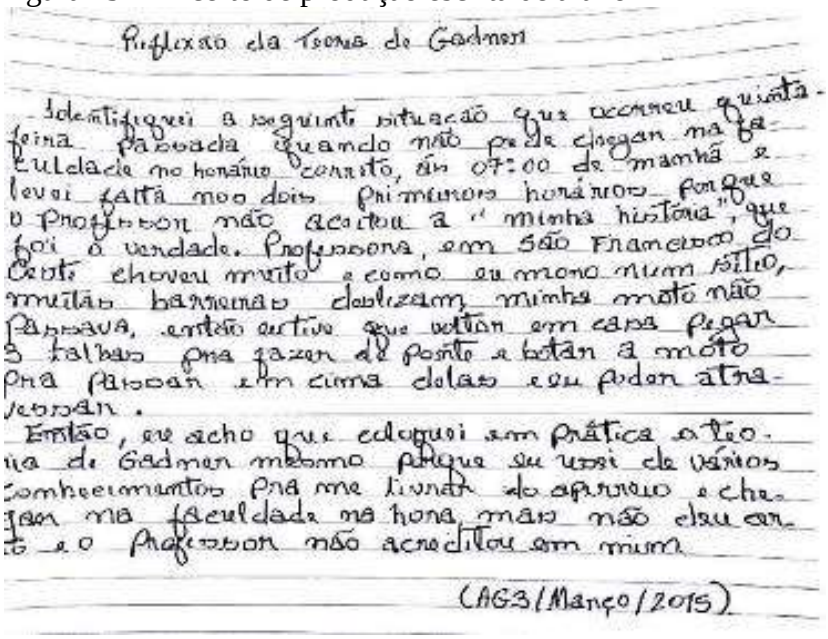
Esta categoria surge a partir da experiência expressa nos textos escritos pelos estudantes. Isso, uma vez que no modo narrativo todo conceito é atrelado a uma experiência concreta, e a experiência, por sua vez, deriva o conceito, portanto é simultânea, ou seja, aprende-se na ação, aprende-se dominando um conhecimento. Enquanto no mundo científico todo conhecimento abstrato é baseado em regras e princípios lógicos formais, muitas vezes anteriores à experienciação.

Ora, no modo de pensamento narrativo, a experiência valida o conceito, portanto este posterior. Enquanto no modo de pensamento científico primeiro o sujeito pensa em repouso, condição *sine qua non* para agir. O que não significa que o sujeito que faça uso do modo de pensamento narrativo não se utilize do modo científico – a opção entre um e outro é circunstancial.

Foram então instados os alunos a identificar em situações cotidianas as teorias da aprendizagem que lhes foram apresentadas em rodas de conversas durante aulas anteriores. Desta feita, solicitei-lhes que as conclusões fossem feitas em forma de escrita sobre a teoria de Gardner, em que são de grande importância as muitas atuações, valorizadas diferentemente em culturas e situações diversas.

Trago parte de uma produção textual, que está, por completo, nos anexos (textos 7, 8 e 9), que demonstra o conhecimento acerca do conceito de "inteligência" do estudante acerca da multiplicidade de inteligência (Figura 19).

Figura 19 – Excerto de produção escrita de aluno



Reflexão da Teoria de Gadner

Identifiquei a seguinte situação que ocorreu quinta-feira passada quando não pude chegar na faculdade no horário correto, ás 07:00 de manhã e levei falta nos dois primeiros horários porque o professor não aceitou a "minha história", que foi a verdade. Professora, em São Francisco do Oeste choveu muito e como ei moro num sítio, muitas barreiras deslizam, minha moto não passava, então eu tive que voltar em casa pegar3 talhas pra fazer de ponte e botar a moto pra passar em cima delas e eu poder atravessar. Então, eu acho que coloquei em pratica a teoria de Gadner mesmo porque eu usei de vários conhecimentos pra me livrar do aperreio e chegar na faculdade na hora, mas não deu certo e o professor não acreditou em mim.

(AG3/Março/2015)

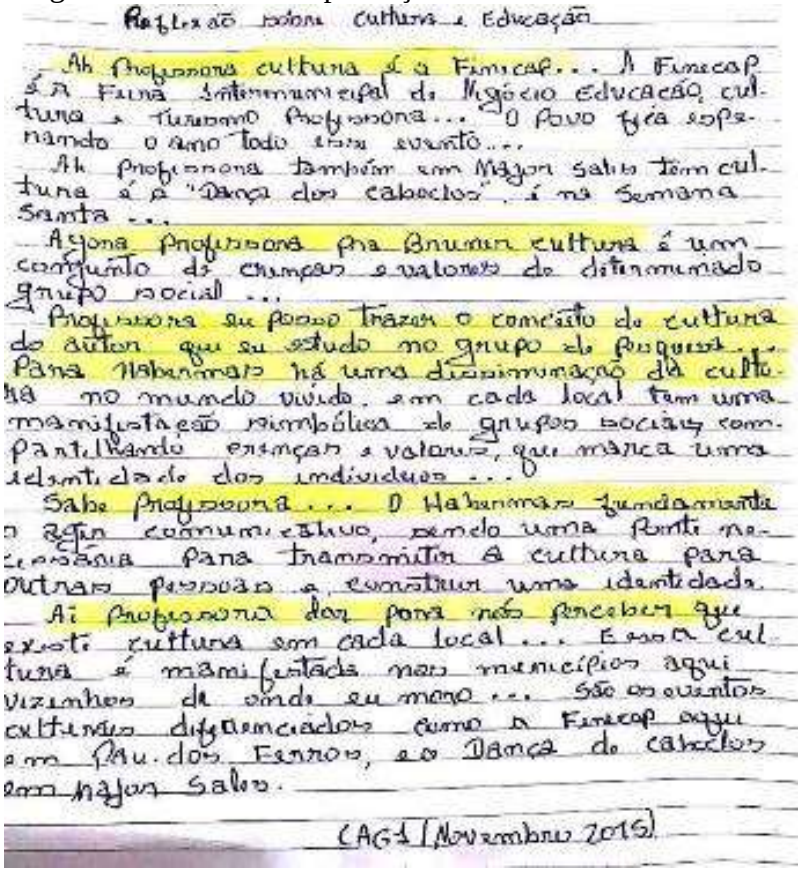
Fonte: dados da pesquisa

Reflexão da teoria de Gadner
Identifiquei a seguinte situação que ocorreu quinta feira passada quando não pude chegar na faculdade no horário correto, ás 07:00 de manhã e levei falta nos dois primeiros horários porque o professor não aceitou a "minha história", que foi a verdade. Professora, em São Francisco do Oeste choveu muito e como ei moro num sítio, muitas barreiras deslizam, minha moto não passava, então eu tive que voltar em casa pegar3 talhas pra fazer de ponte e botar a moto pra passar em cima delas e eu poder atravessar. Então, eu acho que coloquei em pratica a teoria de Gadner mesmo porque eu usei de vários conhecimentos pra me livrar do aperreio e chegar na faculdade na hora, mas não deu certo e o professor não acreditou em mim. (AG3, Março/2015).

Essa ocorrência atende ao conceito de inteligência múltipla sobre o tema que o aluno escreve, isto é, o autor do texto narrativo fala sobre o que aconteceu de forma conceitual, demonstrando que a teoria estudada fora compreendida.

Ao solicitar aos alunos que falassem sobre as concepções de cultura por meio do aporte teórico do livro de Bruner (2001b) **Cultura e educação**, AG1 escreveu o que segue (Figura 20).

Figura 20 – Excerto de produção escrita de aluno



Reflexão sobre Cultura e Educação

Ah Professora cultura é a Finecap... A Finecap é a Feira Intermunicipal de Negócio Educação, Cultua e Turismo Professora... O povo fica esperando o ano todo esse evento...

Ah Professora também em Major Sales tem cultura é a "Dança dos Caboclos", é na Semana Santa...

Agora Professora pra Bruner cultura é um conjunto de crenças e valores de determinado grupo social...

Professora eu posso trazer o conceito de cultura do autor que eu estudo no grupo de pesquisa... Para Habermas há uma disseminação da cultura no mundo vivido, em cada local tem uma manifestação simbólica de grupos sociais compartilhando crenças e valores, que marca uma identidade dos indivíduos...

Sabe Professora... O Habermas fundamenta o agir comunicativo, sendo uma ponte necessária para transmitir a cultura para outras pessoas e construir uma identidade...

Ai Professora dar para nós perceber que existe cultura em cada local... Essa cultura é manifestada nos municípios aqui vizinhos de onde eu moro... São os eventos culturais diferenciados como a Finecap aqui em Pau dos Ferros, e a Dança de Caboclos em Major Sales.

AG1 (Novembro 2015)

Fonte: dados da pesquisa

> **"Reflexão sobre Cultura e Educação**
> Ah professora cultura é a Finecap. A Finecap é a Feira Intermunicipal de Negócio Educação, Cultua e Turismo professora... O povo fica esperando o ano todo esse evento...Ah professora também em Major Sales tem cultura é a "Dança dos Caboclos", é na semana Santa...Agora professora pra Bruner Cultura é um conjunto de crenças e valores de determinado grupo social...Professora eu posso trazer o conceito de cultura do autor que eu estudo no grupo de pesquisa... Para Habermas há uma disseminação da cultura no mundo vivido, em cada local tem uma manifestação simbólica de grupos sociais, compartilhando crenças e valores, que marca uma identidade dos indivíduos... Sabe professora... O Habermas fundamenta o agir comunicativo, sendo uma ponte necessária para transmitir a cultura para outras pessoas e construir uma identidade...Ai professora dar para nós perceber que existe cultura em cada local... Essa cultura é manifestada nos municípios aqui vizinhos de onde eu moro... São os eventos culturais diferenciados como a Finecap aqui em Pau dos Ferros, e a Dança de Caboclos em Major Sales." (AG1, Novembro/2015)

Percebe-se que na fala do estudante AG1, acima, fica claro que é mais fácil conceituar um elemento cultural, pois, ao iniciar o relato, exibe-se o domínio que o sujeito tem de expor exemplos que definem cultura, e só depois o aluno conceitua cultura, usando as palavras dos autores. Isso mostra que o falante é um sujeito narrativo, que constrói o texto falado com base teórico-científica e bastante coerente.

5.3.4 Quarta Categoria: Escrita para um Leitor Real Presumido

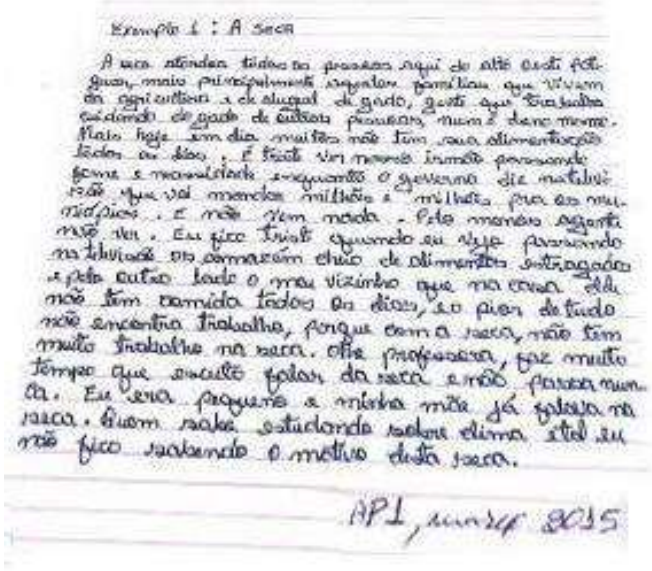
Este fenômeno se associa ao modo de pensamento narrativo que privilegia acordos orais interpessoais. Os textos produzidos pelos estudantes apresentam-se como se estivessem face a face com o leitor real presumido, quando o estudante tem em mente que seu professor será o único a ler suas reflexões.

O que posteriormente se percebe na narrativa do aluno: “Olhe, professora, faz muito tempo que escuto falar da seca e não passa nunca. Eu era pequeno e minha mãe já falava na seca” (AG4), disposto nos Anexos, página 171, texto 13 (Figura 20).

O primeiro fato derivado desta categoria é que o autor do texto tem em mente que o interlocutor será apenas um: eu ou qualquer pessoa de sua relação. Ocorre, então, o apagamento de todas as referências, informações explicativas, porque se presume que o leitor faça parte do mesmo universo social que o do autor da escrita e tais informações seriam desnecessárias ou redundantes.

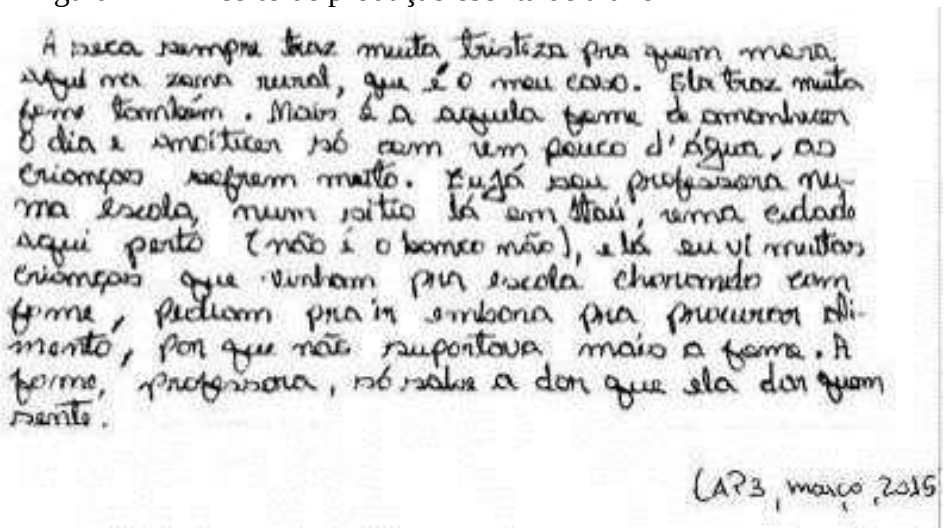
Há um parêntese que creio ser necessário, bem peculiar deste *campus* e do Alto Oeste Potiguar, que é o fato de a maior parte dos professores do *campus* ser de regiões próximas, e, comumente, estes professores não negociam ou mediam com os estudantes o fato de que na escrita precisam levar em consideração não apenas o professor, como único interlocutor, mas um sujeito leitor lógico abstrato que representam a cultura científica e não uma pessoa real. Pode-se ver isso na fala do aluno AG10, disposto nos anexos, página 176, texto 17 (Figura 21).

Figura 21 – Excerto de produção escrita de aluno



A seca
A seca atordoa todas as pessoas aqui do alto oeste potiguar, mais principalmente aquelas famílias que vivem da agricultura e de aluguel de gado, gente que trabalha cuidando do gado de outras pessoas, num é dono mesmo. Mais hoje em dia muitos não tem sua alimentação todos os dias. É triste ver nosso irmão passando fome e necessidade enquanto o governo diz na televisão que vai mandar milhões e milhões pra os municípios. E não vem nada. Pelo menos agente não ver. Eu fico triste quando eu vejo passando na televisão os armazéns cheio de alimentos estragados e pelo outro lado o meu vizinho que na casa dele não tem comidas todos os dias, e o pior de tudo não encontra trabalho, porque com a seca, não tem muito trabalho na seca. Olhe professora, faz muito tempo que escuto falar da seca e não passa nunca. Eu era pequeno e minha mãe já falava na seca. Quem sabe estudando sobre clima e tal eu não fico sabendo o motivo desta seca. (AP1, Março/2015)

Figura 22 – Excerto de produção escrita de aluno



Fonte: dados da pesquisa

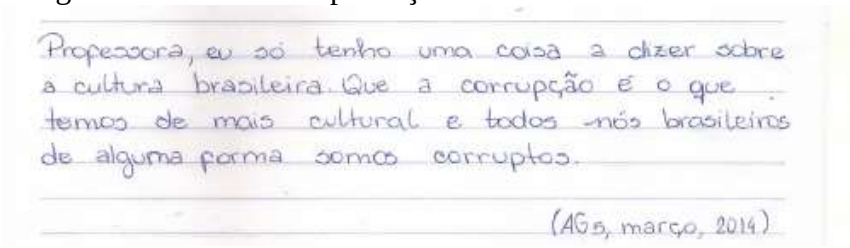
A seca sempre traz muita tristeza pra quem mora aqui na zona rural, que é o meu caso. Ela traz muita fome também. Mais é a aquela fome de amanhecer o dia e anoitecer só com um pouco dágua, as crianças sofrem muito. Eu já sou professora numa escola, num sitio lá em Itaú, uma cidade aqui perto (não é o banco não), e lá

> eu vi muitas crianças que vinham pra escola chorando com fome, pediam pra ir embora pra procurar alimento, por que não suportava mais a fome. A fome, professora, só sabe a dor que ela dar quem sente. (AP3, Março/2015)

5.3.5 Quinta Categoria: Escrita Responsal

Fenômeno relacionado ao modo de pensamento narrativo, caracterizado pela abreviação de argumentação, em favor de textos que se limitem a responder normalmente a proposta da discussão temáticas, conforme exemplo abaixo:

Figura 23 – Excerto de produção escrita de aluno


Professora, eu só tenho uma coisa a dizer sobre a cultura brasileira. Que a corrupção é o que temos de mais cultural e todos nós brasileiros de alguma forma somos corruptos.

(AG5, março, 2014)

Fonte: dados da pesquisa

> **Reflexão sobre Cultura e Educação**
> Professora, eu só tenho uma coisa a dizer sobre a cultura brasileira. Que a corrupção é o que temos de mais cultural e todos nós brasileiros de alguma forma somos corruptos. (AG5, março, 2014)

5.3.6 Sexta Categoria: Mobilidade Linguística

Esta categoria deriva da flutuação sociolinguística entre registros de língua, ora formais ora informais; ora centrados no padrão culto da língua, ora em dialeto coloquial.

A primeira forma derivada desta categoria é a identificação de registros linguísticos próprios da fala nos textos acadêmicos.

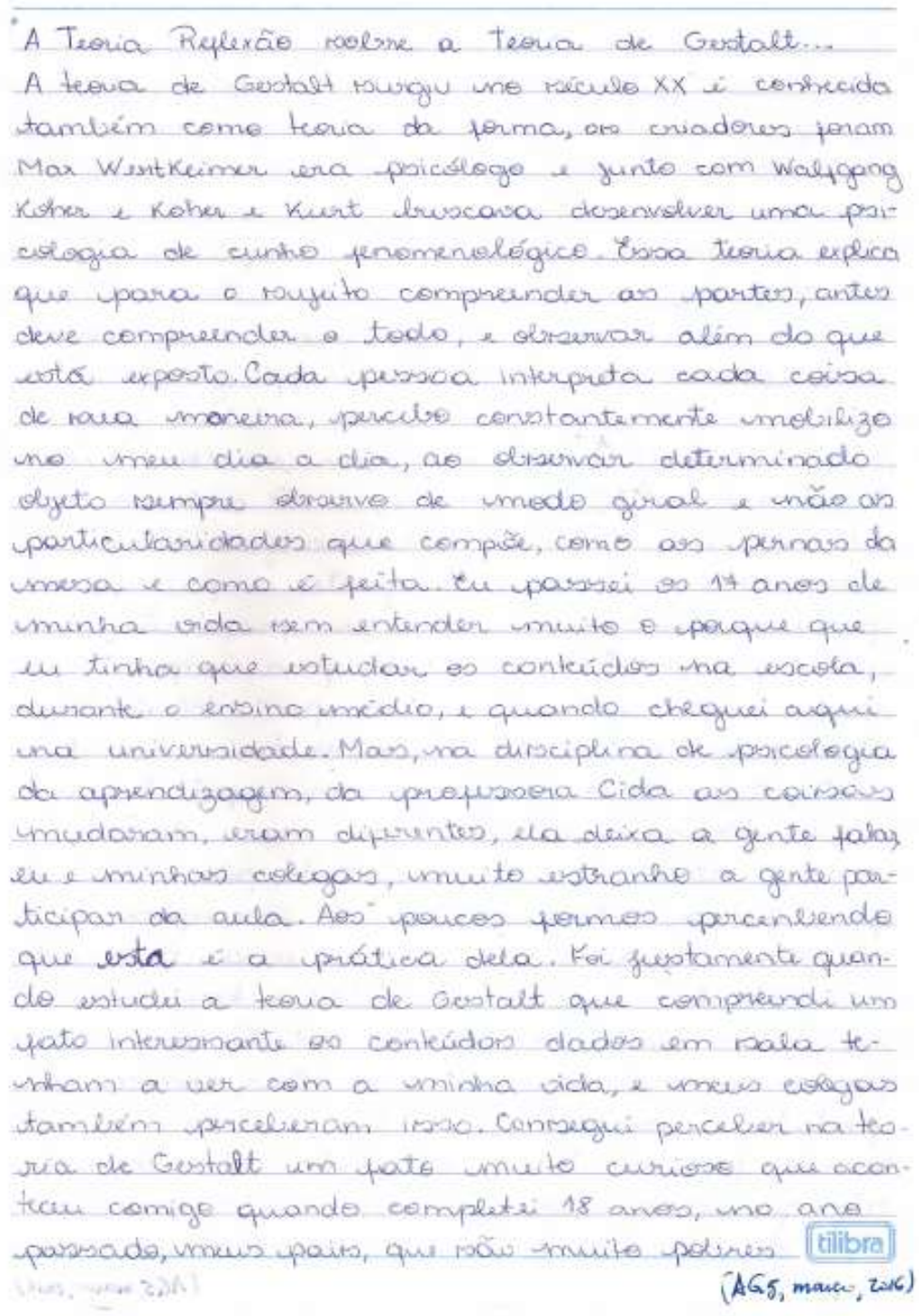
A segunda formas são registros de estruturas gráfico-fonéticas que evocam traços de língua oral (“aumentano”, “qual quer”).

Entretanto, identifica-se também que o estudante segue um modelo formal de escrita, falado por uma cultura cartesiana, que sempre é incentivado na academia a prevalecer na

escrita. Em que pesem a presença de formas coloquiais e disortográficas, identifica-se também que o estudante é capaz de seguir.

Constata-se isso na escrita a seguir (Figura 24).

Figura 24 – Excerto de produção escrita de aluno



A Teoria Reflexão sobre a Teoria de Gestalt...
A teoria de Gestalt surgiu no século XX é conhecida também como teoria da forma, os criadores foram Max Wertheimer era psicólogo e junto com Wolfgang Kohler e Koher e Kurt buscava desenvolver uma psicologia de cunho fenomenológico. Essa teoria explica que para o cerebro compreender as partes, antes deve compreender o todo, e observar além do que está exposto. Cada pessoa interpreta cada coisa de sua maneira, percebe constantemente mobiliza no meu dia a dia, ao observar determinado objeto sempre observe de modo geral e não as particularidades que compõe, como as pernas da mesa e como é feita. Eu passei os 14 anos de minha vida sem entender muito o porque que eu tinha que estudar os conteúdos na escola, durante o ensino médio, e quando cheguei aqui na universidade. Mas, na disciplina de psicologia da aprendizagem, da professora Cida as coisas mudaram, eram diferentes, ela deixa a gente falar eu e minhas colegas, muito estranho a gente participar da aula. Aos poucos fomos percebendo que esta é a prática dela. Foi justamente quando estudei a teoria de Gestalt que compreendi um pato interessante os conteúdos dados em sala tenham a ver com a minha vida, e meus colegas também perceberam isso. Consegui perceber na teoria de Gestalt um pato muito curioso que aconteceu comigo quando completei 18 anos, no ano passado, meus pais, que não muito pobres

(AGS, março, 2016)

continuação

e moram num sítio, eu moro aqui em Pau dos Ferros, junto com mais 3 amigos, que moram longe, em sítios também. Então como presente de aniversário meus pais me levaram pra Natal pra conhecer o Shopping. Não sei se a senhora sabe professora, mas teatro aqui em PDF não tem Shopping, nem cinema, nem teatro, então meu sonho era ir num Shopping fomos pra Natal e lá passamos o dia no Shopping (não sei escrever o nome certo), e como tem muitas promoções, meu pai disse pra mim escolher 3 roupas, 3 pares de roupa, aí eu fui, eu só conhecia de televisão, aí eu vi umas placas grandes com o nome promoção e eu perguntei a pai meu eu podia escolher 3 porque tava em promoção, aí ele disse que sim. Então pensei daí para comprar é pares, aí escolhi experimentei as roupas e tal. Quando fomos pagar aos Maria os preços foram tudo diferente, tudo mais alto, mais como pai brigou muito comigo, aí eu disse pra moça do caixa, mas a placa dizia que era tudo pela metade do preço que a senhora leitou aí, ela me explicou que a placa dizia a parti, só que essa parte estava escrito bem pequenininho. Então, a teoria de Gestalt me veio a cabeça, quando eu estudei porque a forma como ele faz pra gente olhar, comprar o produto, se agradar, dela e tal é pensada e embasada por essa teoria. Ao estudar essa teoria percebi que posso mobilizar na minha narrativa de vida. Através dos seus princípios perceber as diversas formas de compreender os elementos que estão expostos em vários ambientes sociais. Seja na rua, casa, universidade, pois o sujeito percebe individual de cada um, mas para o mesmo ter uma análise correta, é imprescindível ao observar algum elemento, perceber que a parte está sempre ligada ao todo, o que contribuirá para interpretar o conteúdo percebido é o equilíbrio da forma do que está exposto ao indivíduo, dessa forma, há três elementos que compõe o objeto claro, os elementos expostos, o sujeito terá facilidade e distinguir determinado objeto."

(AGS, Março, 2016)

Fonte: dados da pesquisa

A Teoria Reflexão sobre a Teoria de Gestalt...
A teoria de Gestalt surgiu no século XX é conhecida também como teoria da forma, os criadores foram Max Wertkeimer era psicólogo e junto com Walfgang Koher e Koher e Kurt buscava desenvolver uma psicologia de cunho fenomenológico. Essa teoria explica que para o sujeito compreender as partes, antes deve compreender o todo, e observar além do que está exposto. Cada pessoa interpreta cada coisa de sua maneira, percebo constantemente mobilizo no meu dia- a dia, ao observar determinado objeto sempre observo de modo geral e não as particularidades que compõe, como as pernas da mesa e como é feita. Eu passei os 17 anos de minha vida sem entender muito o porquê que eu tinha que estudar os conteúdos na escola, durante o Ensino Médio, e quando cheguei aqui na universidade. Mas, na disciplina de psicologia da aprendizagem, da professora Cida as coisas mudaram, eram diferentes, ela deixa a gente falar, eu e minhas colegas, muito estranho a gente participar da aula. Aos poucos formos percebendo que esta é a prática dela. Foi justamente quando estudei a teoria de Gestalt que compreendi um fato interessante os conteúdos dados em sala tenham a ver com a minha vida, e meus colegas também perceberam isso. Consegui perceber na teoria de Gestalt um fato muito curioso que aconteceu comigo quando completei 18 anos, no ano passado, meus pais, que são muito pobres e moram num sítio, eu moro aqui em Pau dos Ferros, junto com mais 3 amigos, que moram longe, em sítios também. Então como presente de aniversário meus pais me levaram pra Natal, pra conhecer o Shopping. Não sei se a senhora sabe professora, mas teatro aqui em PDF não tem Shopping, nem cinema, nem teatro, então meu sonho era ir num Shopping fomos pra Natal e lá passamos o dia no Shopping mudei (não sei escrever o nome certo), e como tem muitas promoções, meu pai disse pra mim escolher 3 roupas, 3 pares de roupas, ai eu fui, eu só conhecia de televisão, ai eu vi umas placas grandes com o nome promoção e eu perguntei a pai se eu podia escolher mais de 3 porque tava em promoção, ai ele disse que sim. Então pensei dá para comprar 6 pares, ai escolhi experimentei as roupas e tal. Quando fomos pagar ave Maria os preços tavam tudo diferente, tudo mais alto, mais como pai brigou muito comigo, ai eu disse pra a moça do caixa, mas a placa dizia que era tudo pela metade do preço que a senhora botou ai, ela me explicou que a placa dizia "a partir", só que essa parte estava escrito bem pequenininho. Então, a teoria de Gestalt me veio a cabeça, quando eu estudei porque a forma como ele faz pra gente olhar, comprar o produto, se agradar, dela e tal é pensada e embasada por essa teoria. Ao estudar essa teoria percebi que posso mobilizar na minha narrativa de vida. Através dos seus princípios perceber as diversas formas de compreender os elementos que estão expostos em vários ambientes sociais. Seja na rua, casa, universidade, pois o sujeito percebe determina informação de forma geral, tudo vai depender da percepção individual de cada um, mas para o mesmo ter uma análise correta, é imprescindível ao observar algum elemento, perceber que a parte está sempre ligada ao todo, o que contribuirá para interpretar o conteúdo percebido é o equilíbrio da forma do que está exposto ao indivíduo, dessa forma, há três elementos que compõe o objeto claro, os elementos expostos, o sujeito terá facilidade e distinguir determinado objeto. (AG5, Março/2016)

5.3.6.1 Quadro sinóptico

Este estudo permitiu aplicar os modos de pensamento narrativo e científico adaptados por Senna (2003) na delimitação de seis categorias que permitem definir as propriedades estruturais de textos academicamente adequados e hipertextuais.

A seguir, para melhor identificação dos elementos narrativos nos textos dos alunos utilizados no estudo, foram elaborados **dois quadros:** pensamento científico versus propriedades adequadas ao gênero acadêmico, (Quadro 3), e comportamento de escrita derivado do esquema narrativo (Quadro 4).

Quadro 3 – Pensamento científico x propriedades adequadas na escrita acadêmica

Características do modo de pensamento científico	Descritores considerados adequados na produção textual acadêmica
(a) Busca pela verdade universal	A água atinge o estado sólido a 0º C. Esta verdade pode até sofrer variações, dependendo da pressão atmosférica local (que varia com a altitude), porém, esta verdade é aceita como universal.
(b) Convencimento dos interactantes através de provas empíricas	O sujeito cartesiano é um sujeito cético. Que consiste em um princípio indispensável na ciência. Tudo precisa ser questionado e passar por crivos sistemáticos de análises. Bem como as assertivas, que nunca devem ser tomadas como corretas, sem exercer o princípio da dialética.
(c) Causalidade (se x, então y)	Toda lógica leva a uma única reação. No entanto, nem sempre, essa lógica ´fatídica. Ou seja, nem todo paciente reage bem, da forma esperada ao ingerir um analgésico, isto é, a função do analgésico é tirar a or, logo, se a causa da dor for combatida com o analgésico, então, a dor vai passar. Nem sempre essa situação ideal ocorre, ou seja, se há dor, toma-se um analgésico e a dor passa. Esta constitui uma situação ideal, mas, não corresponde a toda situação real.
(d) Formação de proposições	Permite atribuir uma "função verdadeira" a expressões como frases comuns como: "o garoto é o dono da bola// o garoto tem uma posição garantida (um lugar) no jogo. O enunciado poderá ser verdadeiro ou não, mas, o garoto pode ser o dono da bola e também jogar bem futebol.
(e) Sistema formal e metódico, empregando a categorização ou a conceituação	A ciência, sobretudo, a física e a teoria, procede construindo mundos de um modo comparável, "inventando" fatos (ou mundo) contra aos quais a teoria deve ser testada. Pode ser verdade que a física seja 99% e 1% especulação.
(f) Consistência	A justaposição de um comentário sobre um tópico, quando o tópico é "dado" ou tido como óbvio e o comentário é algo novo adicionado a um fato (quase) irrefutável. Por exemplo, tenho conhecimento de uma nova quimioterapia que destrói apenas as células neoplásicas e faço o comentário de que nem toda a quimioterapia faz o cabelo cair, eu digo que esta quimioterapia é "espetacular". A predicação é uma forma mais evoluída de fazer comentários sobre tópicos que permitem atribuir uma "função verdadeira" à expressão espetacular.

Fonte: elaborado pela autora (2017)

O Quadro 4 (a seguir) tem o intuito de subsidiar os professores, da educação básica à universidade, a reconhecer nas produções textuais os descritores dos textos dos alunos e, a partir desses descritores, poder tornar o texto, que traz marcas do modo de pensamento

narrativo, em um texto adequado ao ambiente escolar, de qualquer nível, afinal, é a docência responsável em fazer o aluno entender como e por que a língua funciona, com o objetivo de viabilizar a comunicação e a socialização humana. Como afirma Xavier (2008, p. 6):

> (...) pesa sobre seus ombros, de um lado, a tarefa de apontar as conexões entre língua e cultura, língua e sociedade, língua e política... De outro lado, cabe-lhe reatar todas essas conexões de modo que a língua e as demais dimensões supracitadas tenham justificativas convincentes para serem estudadas seja por acadêmicos e intelectuais, seja por admiradores anônimos e pessoas simples.

Quadro 4 – Comportamento de escrita derivado do esquema narrativo

Modo de pensamento narrativo	**Descritores da produção textual**	**Categoria gerada**	**Texto exemplo (vide anexos)**
Esquema de atenção multidirecional, com diversos focos simultâneos de atenção	Surfa em vários materiais midiáticos simultaneamente	Escrita Multifocada pp.189-91, 195, 198-9:6.2.1	1, 2, 3, 4, 5 e 6
Esquema psicomotor em constante ação, privilegiando o movimento e a agitação	Denuncia pouca capacidade de aprofundamento.	Texto curto/aligeirado pp. 198, 199, 200, 202-3, 205 e 207:6.2.2	6, 7, 8, 9, 10 e 11
Esquemas de ação organizados à medida que agem sobre o mundo.	O texto não é explicitado teoricamente, ele é coisificado. Assim as teorias são descritas por fatos reais e concretos.	Texto teórico de base narrativa pp.205, 207-9, 217:6.2.3	11, 12, 13 e 20
Experiência intelectual no sujeito com profundas marcas sócio afetivas.	Marcas de carência afetiva levando em conta que terá a atenção da professora	Escrita para um leitor real presumido (não ideal) pp. 210-3: 6.2.4	14, 15 e16
Foca na realidade presente e imediata de mundo.	O escritor só dialoga com o seu objeto imediato	Escrita responsal p. 210, 214:6.2.5	14 e 17
Privilegia acordos orais, negociados caso a caso, conforme as relações estabelecidas a cada "contrato"	Mescla da norma culta com a linguagem coloquial e marcas da oralidade.	Mobilidade linguística pp. 215, 217-8: 6.2.6	18, 19, 20 e 21

Fonte: elaborado pela autora (2016)

5.4 **Conclusões do capítulo**

Este capítulo apresentou uma pesquisa baseada na análise de propriedades conceituais embasadas nos modos de pensamento narrativo e científico aplicadas em Senna (2003) na definição do perfil cognitivo dos sujeitos linguísticos organizados segundo cada um desses modos de pensamento, a partir de um conjunto de 20 textos selecionados de um corpus de 20 trabalhos. Partindo-se de sua condição de inadequação ao gênero discursivo acadêmico, foram propostas 6 categorias, que representam fatos linguísticos referentes à interferência de um modo narrativo sobre o texto acadêmico.

CONCLUSÃO

Como escreve o estudante que está na universidade? Será que esta instituição está conectada, inserida na era cibernética? O que move meu aluno, nativo digital, do Alto Oeste Potiguar, a enfrentar caminhos tão longínquos para nela estar? Essas perguntas inquietantes foram o ponto de partida para esta pesquisa, cujo propósito foi estudar a cultura midiática hipertextual na produção textual do jovem no contexto universitário. Tema que considero extremamente relevante, pois ecoa a "crise da universidade".

A ênfase recaiu sobre o modo como as tecnologias hipertextuais, sobretudo, os smartphones (tecnologias móveis) e os estilos de vida que estes dispositivos implicam, estão afetando o funcionamento dessa instituição-chave da modernidade, em plena era digital.

A tese analisa a cultura universitária, que via de regra entra em conflito com a cultura pós-industrial, fortemente marcada pelas mídias hipertextuais, as quais promovem significativas mudanças nos modos de produção do conhecimento e nos modos de sua apropriação. E os fatores envolvidos na crescente incompatibilidade entre os modos de pensamento narrativo e cartesiano que, consequentemente, influenciam os modos de ser e estar no mundo, por um lado, e a antiquada cultura acadêmica, com suas regras e valores, suas premissas e ambições, definidas há cerca de 200 anos.

Busquei acompanhar os itinerários que compuseram os achados do estudo até chegar à configuração atual, detendo-me prioritariamente nos modos de ser e estar no mundo que se impõem hoje em dia ao jovem contemporâneo, que costumam relacionar-se com a academia de modo conflitivo. Esse atrito se reflete em textos cuja estrutura informacional não aparenta a adequação daquilo que, por exemplo, na universidade se compreende como um texto bem estruturado.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, a tese foi dividida em seis capítulos, os quais apresento a seguir.

No primeiro capítulo, introduzo o objeto de estudo, que consiste na análise da produção textual do aluno de cursos superior com dificuldade de escrita na universidade; e justifico a partir de meu interesse em responder às perguntas que iniciam esta conclusão, expondo a natureza dos fatores que interferem na elaboração da produção textual desses jovens e que, não raramente, resultam em inadequação em face das propriedades esperadas no âmbito do gênero discursivo acadêmico.

Foram objetivos deste estudo: a) caracterizar nas produções textuais dos alunos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), do Campus Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM) a confluência entre os modos de pensamento narrativo e cartesiano impactado pelas mídias hipertextuais; e b) definir o papel do professor universitário como agente de letramento. Para atingir o primeiro objetivo, analisei os inúmeros comportamentos linguísticos expressos em 38 textos acadêmicos produzidos por jovens entre 17 e 28 anos alunos da UERN/CAMEAN no município de Pau dos Ferros/RN.

A relevância do segundo objetivo reside no fato de que, mesmo após a educação básica, o processo de letramento não se interrompe, pois a cultura universitária induz o aluno ao exercício de inúmeras práticas discursivas, especificamente as relacionadas às práticas acadêmicas. Identifico, portanto, a necessidade de a academia provocar um desenvolvimento de textos adequados ao gênero demandado na universidade e aponto o professor universitário como este agente de letramento, alguém com o objetivo claro e mobilização de práticas de alfabetização associadas aos textos tecnocientíficos.

No segundo capítulo, busquei compreender o não reconhecimento dos comportamentos linguísticos do jovem contemporâneo universitário pela instituição acadêmica ante as mídias hipertextuais. Para tanto, a busca pela compreensão do problema levou em conta um conjunto de vetores linguísticos, socioculturais, econômicos e políticos, com o objetivo de identificar os sentidos dessas transformações históricas e oferecer algumas pistas que permitissem delinear possíveis respostas ao conflito, de modo a sugerir caminhos para enfrentarmos uma grande questão contemporânea: de que tipo de universidade ou de escola – considerei imprescindível trazer para a tese a escola, representando toda a cultura escolar que também prevalece na universidade –, ou de que substituto dessas instituições necessitamos?

Na tentativa de encontrar uma resposta para a questão citada, no capítulo 3 discuto os sujeitos, do discurso e da universidade, esta última percebida como lócus produtor de uma verdade incontestável, um dogma. Trago outros questionamentos como: Quem forma a universidade brasileira? Os intelectuais de classe? Os estudantes pensantes? Os alunos, politicamente frágeis diante da fração dominante da burguesia acadêmica? As questões abordadas apontam para um fato de interesse sociológico ao enfatizar a importância do acesso dos indivíduos ao sistema de ensino superior, à escolarização acadêmica e à formação científica. Esta discussão se fez necessária para permitir compreender a natureza da estrutura do texto tecnocientífico. Para tal, analisei a gênese e o perfil do sujeito cartesiano, o sujeito ideal.

No quarto capítulo, denuncio o lugar do professor universitário enquanto agente do processo de letramento do aluno universitário, aquele jovem que somente se familiariza com as especificidades dos gêneros textuais acadêmicos quando na universidade está, mas que não pode descobrir como fazer isso sozinho. É claro que, para consumar a meta de letrar academicamente o estudante universitário, será necessário transformar radicalmente as universidades (e escolas) – e para isso não basta dar o vertiginoso primeiro passo, que consiste em desativar o confinamento mediante a irupção das tecnologias hipertextuais, mesmo porque a cultura hipertextual já está posta. Falta, sem dúvida, o mais difícil: redefinir as Instituições Superiores de Ensino como espaços de encontro e diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam.

Inquieta pensar sobre "como" alcançar as redefinições propostas acima, por isso, trouxe no quinto capítulo a ótica dos modos de pensamento: narrativo e cartesiano, embasando a mobilização do pensamento de acordo com as circunstâncias do momento em que o sujeito vivencia o contexto sociointeracionista e por que não dizer sociotecnológico e sociocultural, que faz com que o sujeito construa uma identidade inserido em um mundo que constantemente cria e recria a identidade, mudando o comportamento humano, o modo de apreender e ensinar, sendo, então, os valores da cultura de um povo substituídos por novas crenças. Porque não se trata, de modo algum, de restaurar a velha instituição oitocentista, supostamente boa porque funcionava bem, tampouco de atualizá-la, transformando-a em mais um nó das redes de conexão, para dissolvê-la fatalmente nessa metamorfose. De que se trata, então, senão de reinventá-la como algo ainda impensável, mas que seja própria da cultura hipertextual, na qual estamos inseridos.

Por último, no sexto capítulo, exponho a pesquisa realizada. Trago as considerações metodológicas, a gênese das seis categorias de análise das produções textuais e as categorias, explicitando e exemplificando cada uma delas. Concluo o capítulo com um quadro sinóptico contendo um esquema direcional sobre o comportamento de escrita de meus alunos, derivado do pensamento narrativo.

Sou consciente de que minhas pretensões são enormes e não são nada simples, mas é este o tipo de combate pelo qual vale pena nos batermos e pelo qual me movo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. **Dicionário Escolar de Filosofia**. Lisboa: Plátano, 2003.

ANDERSON, P. **Considerações sobre o marxismo ocident**al. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo. 2004.

ASSIS, M. P.; BARBOSA, M.A.G.. Vigotski x Bruner. O desenvolvimento social x o desenvolvimento cultural do estudante universitário do Alto Oeste Potiguar. **Anais** do III CONEDU – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 5-8/0ut/2016, Natal/RN. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID309_13072016093214.pdf>. Acesso em 18 nov. 2016

BAKHTIN M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal.** São Paulo. Martins Fontes, 2003

BARBOSA, M.A.G. **De comunicador social a professor de comunicação:** a construção dos saberes docentes. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/UFPE. Recife, 2006.

_____. Formação humana: o pensamento narrativo e o pensamento científico integrados. Revista realize, 2014, 12 pp. Disponível em <http://editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_25_09_2014_09_46_37_idinscrito_188_667edf23605427546a40afff052ad8ce.pdf>. Acesso em 15 mar. 2016.

BARBOSA, M.A.G.; ASSIS. M.P. Formação pedagógica pra quê, se já sou doutor? In: FONTINELES, C.C.S.; MARQUES, E.S.A.; ARAÚJO, F.A.M. **Pesquisa & Educação: história, formação e gestão educacional.** Edufpi, Janeiro, 2016. Cap. 2, p. 218. ISBN 978-7463-967-3.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BIANCHETTI, L. **Da chave de fenda ao laptop:** Tecnologia digital e novas qualificações – desafios à educação. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. 250 p.

BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. **A trama do conhecimento:** teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas, SP: Papirua, 2012.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Sérgio Miceli (Trad.). São Paulo: Perspectiva, 2003.

BRASIL, **Lei 9394 de 20 de novembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. nº 248, dez 1996. Brasília, DF.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática. (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BRUNER, J. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Trad. N. L. Ribeiro. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

_____. **Actual minds, possible worlds.** Cambridge: MA & London, 1986.

Harvard University Press_____. A construção narrativa da realidade. **Critical Inquiry.** 1991, 18 (1), p.1-21. Disponível em: <www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome._A_construção_narrativa_da_realidade>. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Cultura da educação**. Lisboa: Casagraf Artes Gráficas, 2001b.

CAGLIARI, L.C. A escrita no século XXI (ou talvez além disso). Unicamp. Memória de leitura. Ensaios dos pesquisadores. 1996. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio28.html>. Acesso em 21 ago. 2016.

CALVET, L.J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002. Disponível em <http://cielli2014.com.br/media/doc/1dd0e6bd169b5e 2518dbd060f69ba9c9.pdf>. Acesso em 27 abr. 2015.

CAMARA, R.H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.,** Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 abr. 2017.

CAMPOS, C.J.G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm,** Brasília (DF) 2004 set/out;57 (5):611-4. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>. Acesso em 18 abr. 2017.

CASTRO, A.F. **O computador na escola**: modos de leitura e mídias hipertextuais. Cap. 4. In: SENNA, L.A.G. (org.) Letramento: Princípios e processos. Curitiba: IBPEX, 2009.

CHERUBINI, K.G. Educação fundamental: infraestrutura de prédios escolares em Ilhéus-BA. **Revista Jus Navigandi,** Teresina, ano 20, n. 4284, 25 mar. 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/35215>. Acesso em: 3 jan. 2017.

CONTIER, A.T.; LOBO NETTO, M. Representações mentais: o pensamento narrativo e o pensamento paradigmático integrados**. Revista de História e Estudos Culturais,** jan/fev/mar/2007, vol. 4, ano IV, nª 1, p. 1-12. Disponível em <http://www.revistafenix.pro.br/PDF10/ARTIGO7.SECAO%20LIVRE.Ana.Teresa.Contier.pdf>. Acesso em 21 jun. 2016.

COSTA R., CALHAU, M.S. (orgs.). E uma educação pro povo tem? Rio de Janeiro: Caetés, 2010, pp. 47-64. Disponível em: <www.senna.pro.br/biblioteca>. Acesso em 22 nov. 2014.

CRESWEL, J.W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. Acesso em 12 abr. 2017.

CUNHA, M.I. **O Professor Universitário na Transição dos Paradigmas**. Araraquara/SP, JM Editora, 1998.

_____. **"Formatos avaliativos e concepção de docência**", UNISINOS, Relatório parcial de pesquisa. 2002.

DAMÉLIO, H. **Narrativas em hipermídia e tipos de interação.** 2014. Tese (Doutorado em Poéticas Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27159/tde-24112014-105059/pt-br.php>. Acesso em: 11 nov. 2016.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Trad. E. S. Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1977. Disponível em:<http://www.senna.pro.br/biblioteca/plan_letramento.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

DEWEY, J. What education is. **The School Journal**, Volume LIV, Number 3 (January 16, 1897), pages 77-80.

_____. **Meu credo pedagógico** (1897). Rio de Janeiro: Cia. Editora Nacional, 1954

DOLL JR, W.E. **Currículo:** uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUSSEL, I. Jacotot o el desafio de una escuela de iguales. **Educ.** Campinas. Vol. 24 n: 82, abr/2003.Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a11v24n82.pdf>. Acesso em:07 mai. 2016.

FASOLD, R. **Introduction to sociolinguistics**. Oxford: Blackwell, 1984.

FÁVERO, L.L. Coesão e coerência textuais. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

FISHMAN, J. . A sociologia da linguagem. In: FONSECA, M.S.V.; NEVES, M.F. (orgs.). **Sociolinguística.** Rio de Janeiro: Eldorado, 1974, p. 25-40. Disponível em <http://cielli2014.com.br/media/doc/1dd0e6bd169b5e2518dbd060f69ba9c9.pdf.>. Acesso em 27 abr. 2015.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. 295f.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise do conteúdo.** Séria Pesquisa. Brasília: Líber Livro, 2007.

GEERTZ, G. **Como pensamos hoje**: a caminho de uma etnografia do pensamento moderno. In: GEERTZ, G. O saber local. 7ª Ed. Trad. Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2004.

GOODMAN, K. As contribuições positivas para a psicogênese da escrita. 2°. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

JANTSCH, A.P. Os conceitos/categorias na construção teoricometodológica do trabalho científico: elementos epistemológicos e políticos. **Anais** do VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 22-25/jun, Univali, Itajaí/SC. Pesquisa em Educação e Inserção Social. Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Filosofia_e_educacao/Trabalho/12_32_32_OSCONC~1.PDF>. Acesso em 22 set. 2016.

_____. Os conceitos no ato teórico-metodológico do labor científico. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (orgs.). **Trama do conhecimento:** teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2008.

KATO, M.A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1995.

KUHN, T.S. As estruturas das revoluções cientificas. 6ª ed. Trad. Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. São Paulo, 2001.Disponível em: <https://leandromarshall.files.wordpress.com/2012/05/kuhn-thomas-a-estrutura-das-revoluc3a7c3b5es-cientc3adficas.pdf>. Acesso em 12 nov. 2016.

LAMBERT, W.W.; LAMBERT, W.E. **Psicologia social.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

_____. Psicologia social. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v58n3/1981-5794-alfa-58-03-00703.pdf>. Acesso em 04 abr. 2016.

LANDOW, G.P. Hipertext: the convergence of contemporary critical theory and technology. In: History of the Concept of Hipertext, 1992. Disponível em: <http://www.cyberartsweb.org/cpace/ht/jhup/history.html#1>. Acesso em: 17 mai. 2016.

_____. A brief biography. 2006. Disponível em: <http://www.victorianweb.org/cv/gplbio.html>. Acesso em: 19 nov. 2016.

LÉVY, P. **Documentários**: As formas do saber. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3PoGmCuG_k>. Publicado em 22 mar. 2012. Acesso em 20 jul. 2015.

LEWIS, M. **Alterando o destino:** por que o passado não prediz o futuro. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Moderna, 1999.

LEWKOWICZ, I. **Pedagogia del aburrido:** escuela destituída, família perplejas. Buenos Aires: Paidós, 2016.

_____. Entre la institución y la destitución? Qué es la infancia. In: COREA, C.; LEWKOWICZ, I. **Pedagogía del aburrido.** Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires, Argentina: Paidós. 2005.

LOPES, P.C.V. **Estados de escrita**: contribuições à formação de professores alfabetizadores. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ, 2010.

LOPES, P.S.V.C.; CALHAÚ, M.S.M; SILVA, V.M. Formação de professores e letramento em EJA: desafios contemporâneos. **Anais** do XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em <http://www.senna.pro.br/biblioteca/endipe_2010_eja.pdf>. Acesso em 11 set. 2016.

MARCELO, C. **Formação de professores**. Para uma reforma educativa. Porto: Editora Porto, 1999.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, M.F. **Letramento na educação engenharia:** uma experiência no curso de engenharia elétrica da UFMA. Imperatriz: Realize, 2016.

MASETTO, M.T. **Professor universitário**: um profissional de educação na atividade docente. In: _____. (Org.). Docência na Universidade. 3ª ed. São Paulo: Papirus, 1998.

MEC**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Ministério de Educação e Cultura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 18 mar. 2016.

MEIRELLES, L. Karl Popper, a questão do método científico e seus critérios. Centro de Estudos Filosóficos de Santos (CEFS). Disponível em <http://www.paradigmas.com.br/index.php/revista/edicoes-11-a-20/edicao-11/208-karl-popper-a-questao-do-metodo-cientifico-e-seus-criterios. Acesso em 26 mar. 2017.

MEKESENAS, P. Ideologia, intelectuais e dogmatismo na ciência. In: BIANCHETTI, L.; MEKESENAS, P. **A trama do conhecimento:** teoria, método e escrita em ciência e pesquisa.

Campinas. SP, Papirus. 2008. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=yu518-K9GZ8C&pg=PA70&lpg=PA70&dq>. Acesso em 03 nov. 2016.

MIRANDA, A. **Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdo. Ciência da Informação**, Brasília, v.29, n.2, p. 78-88, mai-ago/2000.

MORIN, E; LE MOIGNE, J.L. A inteligência da complexidade. São Paulo: Reinópolis, 2000. 195f. 2000.

MORIN, E. La mente bien ordenada. Barcelona: Seix Barral, 2000. In: SANCHO, J.M. **Da geração Einstein à geração estúpida**. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/9397/de-geracao-einstein-a-geracao-estupida.aspx>. Acesso em: 20 nov. 2014.

MOTA, M.S.G.; PEREIRA, F.E.L. Desenvolvimento e aprendizagem processo de construção do conhecimento e desenvolvimento mental do indivíduo. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_desenvolvimento.pdf>. Acesso em 01 ago. 2016.

MOZZATO, A.R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **RAC,** Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>. Acesso em 18 abr. 2016.

NEVES, M.H.M. **A gramática:** história, teoria e análise, ensino. São Paulo: UNESP, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1992.

PIAGET, J. **Os desdobramentos da psicogênese da evolução da escrita.** 3ª. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 1996.

PIMENTA, S.G.; ANASTASION, L. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

POZO, J. I. **Teorias cognitivas da aprendizagem.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Aquisição de conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: evolução e sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, D.; DEUSDARA, B. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **Alea,** Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 305-322, Dec. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2005000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 abr. 2017.

RODRIGUES, N. **Glórias e misérias da razão:** deuses e sábios na trajetória do mundo ocidental. São Paulo. Cortez 2003.

RUBIO, F.V. **A influência do professor como fator de educação para os alunos**. Petrópolis: Vozes, 1990.

SANCHO, J.M. ¿Quê Educación, qué escuela para el futuro próximo? **Education Siglo XXI,** v. 27, n. 2, p. 13-32, 2009. Disponível em: <http://revistas.um.es/educatio/issue/view/7511/showToc>. Acesso em: 20 nov. 2014.

SAPIR, E. **A linguagem:** introdução ao estudo da fala. 2ª. ed. Trad. J. Mattoso Câmara Jr. São Paulo: Perspectiva, 1980.

SENNA, L.A.G. **Psicogênese da língua escrita:** universais linguísticos e teorias de alfabetização. São Paulo: Alfa, 1995.

_____. O perfil do leitor contemporâneo. **Anais** do SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001. Cianorte. Anais. Cianorte: UEM, 2001. V1. p. 2286 – 2289.

_____. Por uma ciência multicultural: la verdad como lenguage proximal. **Anais** do CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN E DESARROLLO, 2002. Boca Del Rio/MX: FESI, 2002.

_____. O planejamento no ensino básico e o compromisso social da educação com o letramento. **Educação & Linguagem,** S.J. dos Campos, 7: 200-216. ISSN 1415-9902. 2003.

_____. A heterogeneidade de fatores envolvidos na aprendizagem. **Revista SINPRO-Rio** v. 6, pp: 9-17. 2004.

_____. Reflexões sobre mídias e letramento. In: OLIVEIRA, I B; ALVES, N; BARRETO, R G (orgs.) **Educação:** métodos, temas e linguagens. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Processos educacionais**: os lugares da educação na sociedade contemporâneos. Cap. I. **Letramento: Princípios e Processos.** Curitiba: IBPEX, 2009.

_____. Conhecimento docente, inclusão social e tecnologias de escrita. **Anais** do IX COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. ATAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO-PT, 2010, p. 3587-8.

_____. Psicolinguística, letramento e desenvolvimento. In: GODOY, E. **Psicolinguística e letramento.** Curitiba: IBPEX, 2011.

_____. Speech processing, human mind and literacy: how social diversity affects the engineering of educative games. KOEHLER, M.; MISHKA, P. (eds.). Processing of society for information technology and teacher. **Anais** da EDUCATIONAL CONFERENCE. Chesapeake, VA, Nashville: site, 2011. p. 1380-6.

_____. Onde está o meu aluno nas teorias sobre alfabetização? Reflexões sobre as ausências no caminho entre a teoria e a prática de letramento em EJA. In: COSTA R. CALHAU, M. do

S. (orgs.). **E uma educação pro povo tem?** Rio de Janeiro: Caetés, 2010, pp. 47-64. Disponível em: <www.senna.pro.br/biblioteca>. Acesso em 22 nov. 2014.

_____. O planejamento no ensino básico e o compromisso social da educação com o letramento. **Educação de Linguagem,** V. 7, p. 200-216. Disponível em: <http://www.senna.pro.br/biblioteca/professorleitor_new.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2014.

_____. De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva. **Espaço, Rev.** v.22 Rio de Janeiro: INES. ISSN: 0103-7668. Pp. 53-8. 2004. Disponível<http://www.senna.pro.br/biblioteca/espaco_2022.pdf>. Acesso em 10 dez. 2016.

SENNA, L.A.G; PORTES, L.A.F. Por um construtivismo à brasileira: questões complementares sobre o sujeito da psicogênese. In: SENNA, L. A. G. (org.) **Letramento:** princípios e processos. Curitiba: IBPEX, 2009.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

_____. Das velhas às novas tecnologias: novas maneiras de ser e agir. Palestra proferida no I CONEDU. Campina Grande (PB): 2014. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>. Acesso em: 20 dez. 2014.

SILVA, R. N. da. **A invenção da psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2005: 16)

TESNIERE, L. **Curso de linguística geral**. Trad Chelini, A.; Paulo, J.P.; Blinkstein, I. 3 ed. São Paulo. Cultrix. 1985.

TRINDADE, M.V. **O papel e o erro na formação do conhecimento em educação:** algumas reflexões. 2ª ed. Campo Grande: UFMS, 2001a.

TRINDADE, V.; LINHARES, C.; FAZENDA, I. **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. Campina Grande: UFMS. 2001b.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (Orgs.) Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. 237 p.

VOESE, I. **Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa.** V. 13. São Paulo: Cortez, 2004. "Coleção aprender e ensinar com textos."

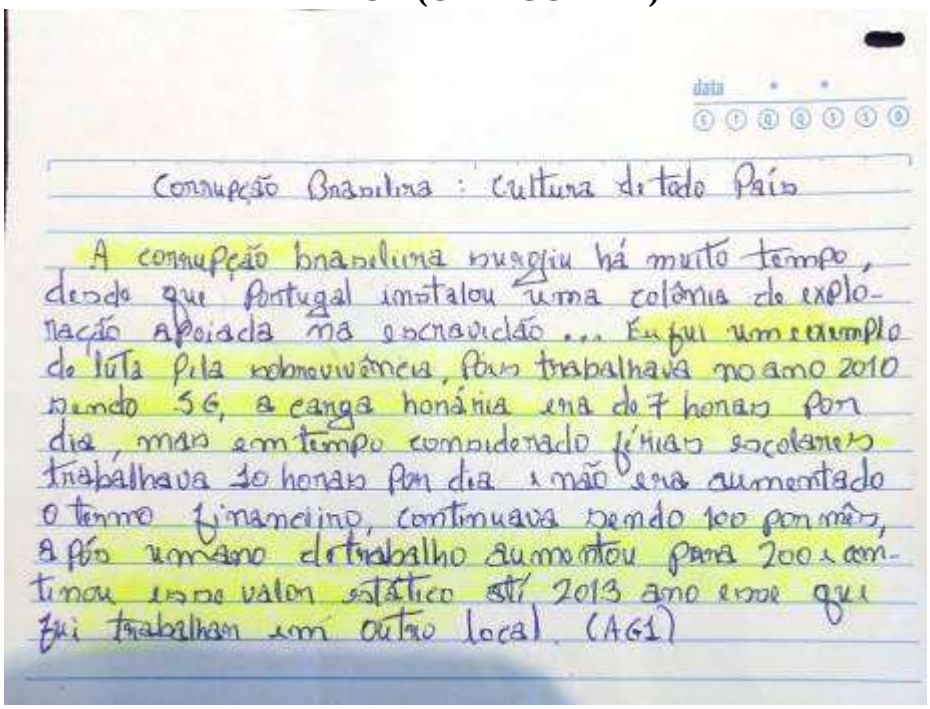
VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

XAVIER, A. C. Identidade docente na era do letramento digital: aspectos técnicos, éticos e estéticos. **Anais** do 2º SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO: Multimodalidade e ensino. UFPE, 2008. Disponível em <https://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Antonio-Carlos-Xavier.pdf>. Acesso em 26 set. 2016.

ZUIN, Antônio. O Orkut como fonte de pesquisa em educação. BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. **A trama do conhecimento:** teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas, SP: Papirua, 2012.

ANEXO – Textos selecionados e respectivas categorias

TEXTO 1 (CATEGORIA 1)



Corrupção Brasileira : Cultura de todo País

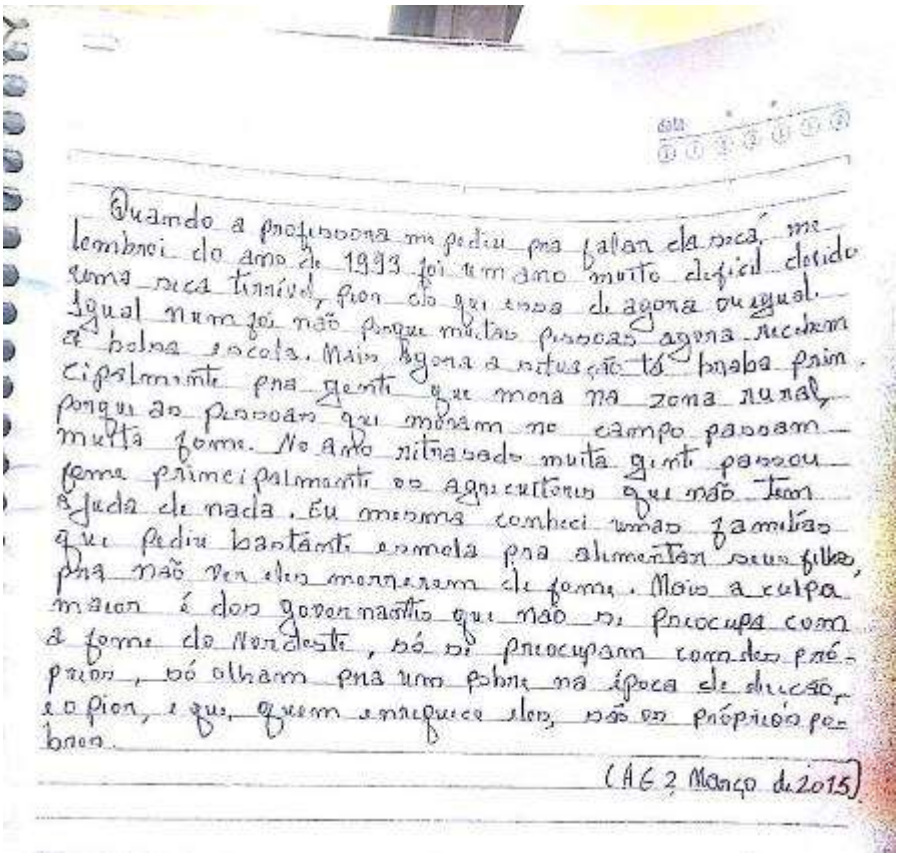
A corrupção brasileira surgiu há muito tempo, desde que Portugal instalou uma colônia de explo-ração apoiada na escravidão ... Eu fui um exemplo de luta pela sobrevivência, pois trabalhava no ano 2010 sendo SG, a carga horária era de 7 horas por dia, mas em tempo considerado férias escolares trabalhava 10 horas por dia e não era aumentado o termo financeiro, continuava sendo 100 por mês, após um ano de trabalho aumentou para 200 e con-tinou esse valor estático até 2013 ano esse que fui trabalhar em outro local. (AG1)

TEXTO 1 (CATEGORIA 1)

A corrupção brasileira surgiu há muito tempo, desde que Portugal instalou uma colônia de exploração apoiada na escravidão. (...) Eu fui um exemplo de luta pela sobrevivência, pois trabalhava no ano de 2010 sendo SG, a carga horária era de 7 horas por dia, mas em tempo considerado férias escolares trabalhava 10 horas por dia e não era aumentado o termo financeiro, continuava sendo 100 por mês, após um ano de trabalho aumentou para 200 e continuou esse valor estático até 2013 ano esse que fui trabalhar em outro local.

(AG1, Agosto/2015)

TEXTO 2 (CATEGORIA 1)



Quando a professora me pediu pra falar da seca, me lembrei do ano de 1993 foi um ano muito difícil devido uma seca terrível, pior do que essa de agora ou igual. Igual num foi não porque muitas pessoas agora recebem a bolsa escola. Mais agora a situação tá braba principalmente pra a gente que mora na zona rural, porque as pessoas que moram no campo passam muita fome. No Ano retrasado muita gent passou fome principalmente os agricultores que não tem ajuda de nada. Eu mesma conheci umas famílias que pediu bastante esmola pra alimentar seus filho, pra não ver eles morrerem de fome. Mais a culpa maior é dos governantes que não se preocupa com a fome do Nordeste, só se preocupam com eles próprios, só olham pra um pobre na época de eleição, e o pior, e que, quem enriquece eles, são os próprios pobres.

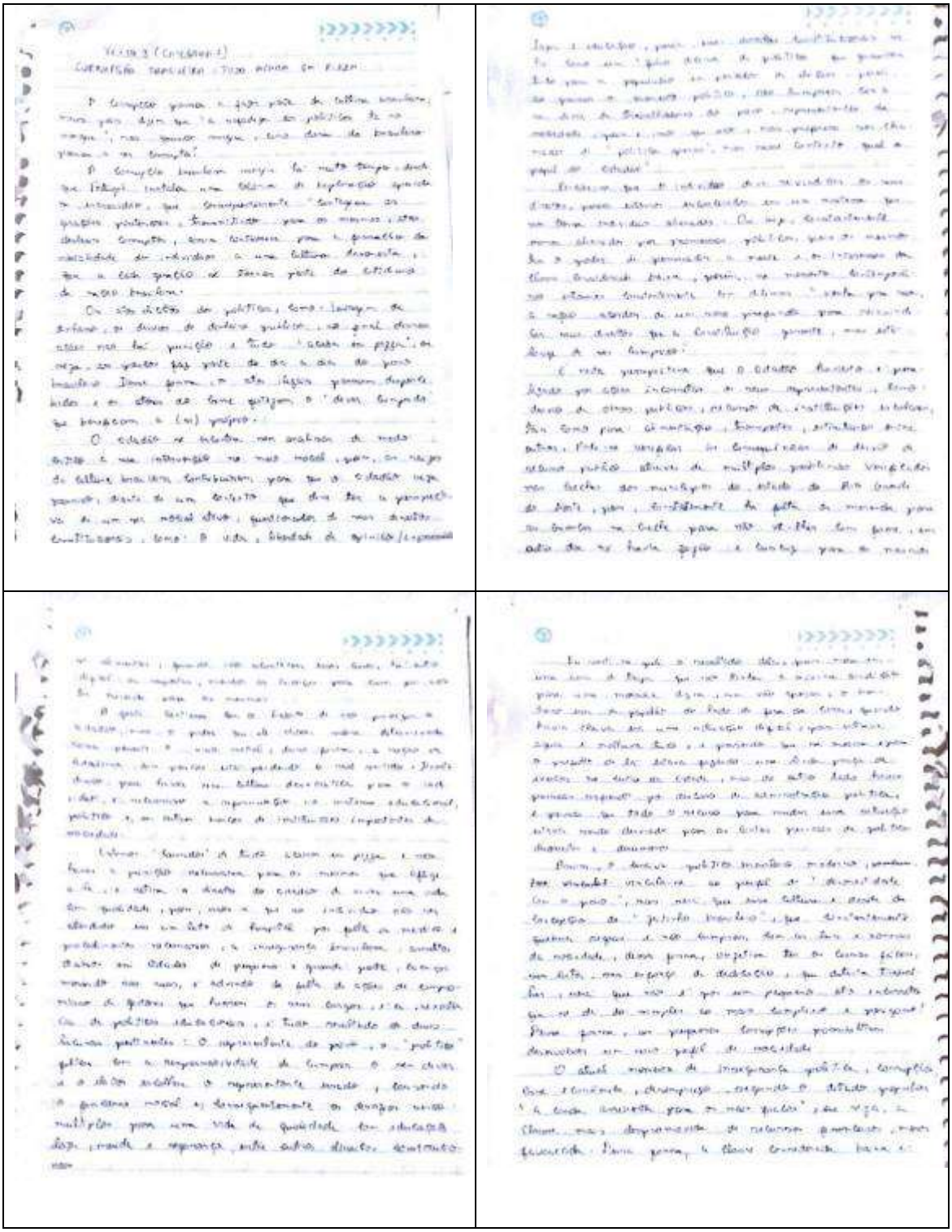
(AG 2 Março de 2015)

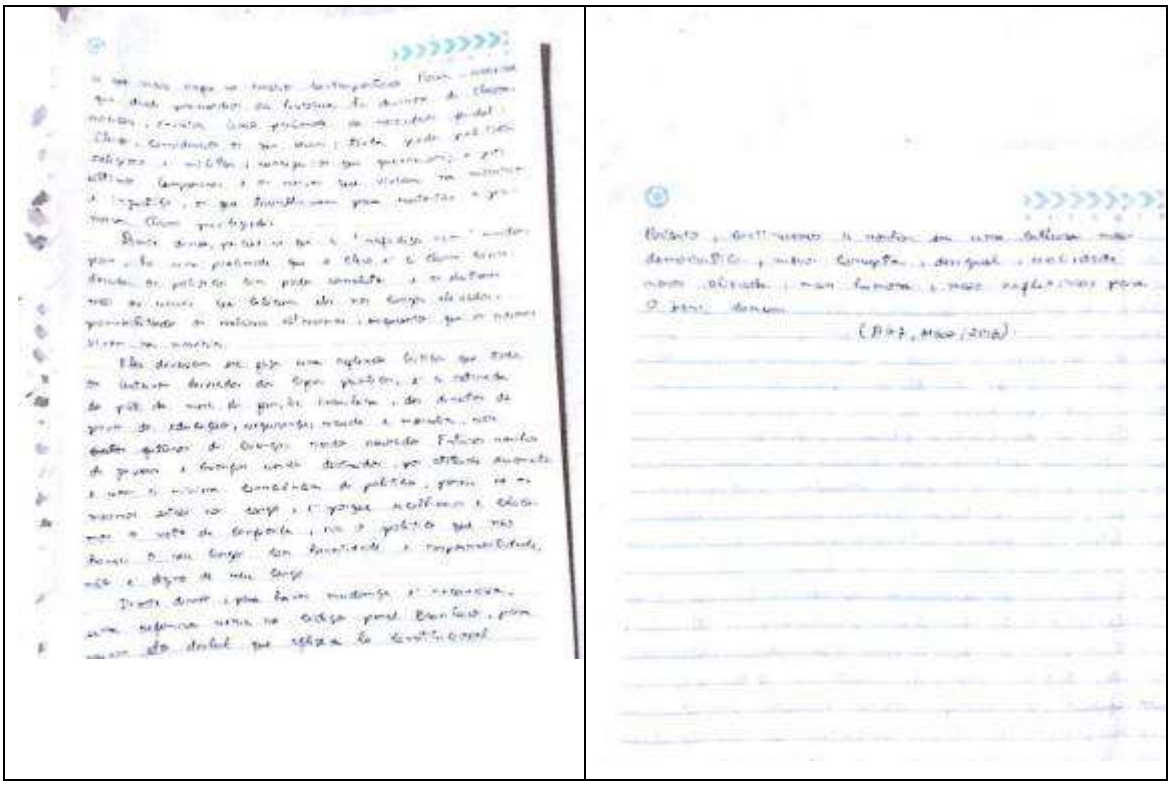
TEXTO 2 (CATEGORIA 1)

Quando a professora me pediu pra falar da seca, me lembrei do ano de 1993 foi um ano muito difícil devido uma seca terrível, pior do que essa de agora ou igual. Igual num foi não porque muitas pessoas agora recebem o bolsa família, a bolsa escola. Mais agora a situação tá braba principalmente pra a gente que mora na Zona rural, por que as pessoas que moram na Zona rural a maioria deles só vive do roçado, e sem ter inverno as pessoas que moram no campo passam muita fome. No ano retrasado muita gente passou fome principalmente os agricultores que não tem ajuda de nada. Eu mesma conheci umas famílias que pediu bastante esmola pra alimentar seus filhos, pra não ver eles morrerem de fome. Mais a culpa maior é dos governantes que não se preocupa com a fome do Nordeste, só se preocupam com eles próprios, só olham pra um pobre na época da eleição, e o pior, e que, quem enriquece eles, são os próprios pobres.

(AG2, Março/2015)

TEXTO 3 (CATEGORIA 1)





TEXTO 3 (CATEGORIA 1)

CORRUPÇÃO BRASILEIRA: TUDO ACABA EM PIZZA

A corrupção passou a fazer parte cultura brasileira, meus pais dizem que "a safadeza dos políticos tá no sangue", mas quando surgiu, como dona do brasileiro passou a ser corrupto?

A corrupção brasileira surgiu há muito tempo, desde que Portugal instalou uma colônia de exploração apoiada na escravidão, que consequentemente "contagiou as gerações posteriores, transmitindo para os mesmos, atos desleais corruptos, assim contribui para a formação da mentalidade dos indivíduos a uma cultura desonesta, que a cada geração se tornou parte do cotidiano da nação brasileira.

Os atos ilícitos dos políticos, como: lavagem de dinheiro, os desvios de dinheiro público, no final dessas ações não há punição e tudo "acaba em pizza", ou seja, aos poucos faz parte do dia a dia do povo brasileiro. Dessa forma, os atos ilegais passam despercebidos e os atores do crime festejam o "dever cumprido" que beneficiam a (si) próprio.

O cidadão se encontra sem analisar de modo crítico a sua intervenção no meio social, pois, ***as raízes da cultura brasileira*** contribuíram para que o cidadão seja passivo, diante de um contexto que deve ter a perspectiva de um ser social ativo, questionador de seus direitos constitucionais, como: a vida, liberdade de opinião expressão, lazer e educação, porém, esses

direitos constitucionais só há como um "falso dilema" de políticos que garantem tudo para a população em períodos de eleições, porém, ao passar o momento político, não cumprem com o seu dever de trabalhadores do povo, representantes da sociedade, pois é isso que são, mas preferem chamados de "políticos apenas", mas neste contexto qual o papel do cidadão?

Percebe-se que o indivíduo deve reivindicar os seus direitos, porém estamos encarcerados em um sistema que nos torna indivíduos alienados. Ou seja, constantemente somos alienados por promessas políticas, pois, os mesmos tem o poder persuadir a mente e os interesses da classe considerada baixa, porém no momento contemporâneo estamos constantemente com dilemas "venha pra rua, a nação acordou de um sono profundo para reivindicar seus direitos que a constituição garante, mas está longe de ser cumprido".

É nesta perspectiva que o cidadão honesto é penalizado por ações incorretas de seus representantes, como: desvio de obras públicas, recursos de instituições escolares, tais para: alimentação, transportes, estrutura entre outros. Pode-se verificar as consequências de desvio de recurso público através de múltiplos problemas **verificados** ***nas creches dos municípios do estado do Rio Grande do Norte, pois, constantemente há falta de merenda para as crianças, em um certo dia foi necessário os funcionários comprarem alimentos para as crianças na creche para não vê-lhes com fome, em outro dia só havia feijão e cuscuz para os mesmos se alimentar, quando não acontecem esses casos, há outro difícil de suportar, mandar as crianças para casa por não ter merenda para as mesmas.***

Agente continua com o hábito de não priorizar o cidadão, mas o poder que ele obtém sobre determinada coisa perante o meio social; dessa forma, a noção de cidadania aos poucos está perdendo o real sentido. Diante disso, para haver uma cultura democrática para o indivíduo, é necessário a reformulação no sistema educacional, político e, em outros bancos de instituições importantes da sociedade.

Estamos "cansados" de tudo acabar em pizza e não haver a punição necessária para os mesmos que aflige a lei, e retira o direito do cidadão de viver uma vida com qualidade, pois, sabe-se que ao indivíduo não ser atendido em um leito de hospital por falta de médico e procedimentos necessários, a insegurança brasileira, assaltos diários em cidades de pequeno e grande porte, crianças morando nas ruas, é advindo da falta de ações de compromisso de gestores que honrem os seus cargo, é a inexistência de políticas educacionais, é tudo resultado de duas lacunas pertinentes: o representante do povo, o "político" faltou com a responsabilidade de cumprir o seu dever e o leitor escolheu o representante errado causando i fracasso social e, consequentemente os desafios serão muitos múltiplos para uma vida de qualidade com educação, lazer, saúde e segurança entre outros direitos constitucionais.

Eu senti na pele o resultado dela, pois morei em uma casa de taipa que não tinha a mínima condição para uma moradia digna, um vão apenas, o banheiro era de papelão do lado de fora da casa, quando havia chuva era uma situação difícil, pois entrava água e molhava tudo, e pensando que na mesma época o prefeito de lá estava fazendo uma linda praça de eventos no centro da cidade, mas do outro lado havia pessoas sofrendo por descaso de administração política, e pensar que todo o recuso para mudar essa situação estava seno desviado para as contas pessoais de políticos desonestos e desumanos.

Assim, o cenário político brasileiro moderno vincula-se ao perfil de "desonestidade com o povo", mas será que essa cultura é desde da concepção do "jeitinho brasileiro", que constantemente quebra regras e não cumprem com as leis e normas da sociedade, dessa forma, objetiva ter as coisas fáceis, sem luta, sem esforço de dedicação, que desteta trabalhar, será que não é por um pequeno ato incorreto que se dá do simples ao mais complexo e perigoso? Dessa forma, as pequenas corrupções possibilitam desenvolver um novo perfil de sociedade.

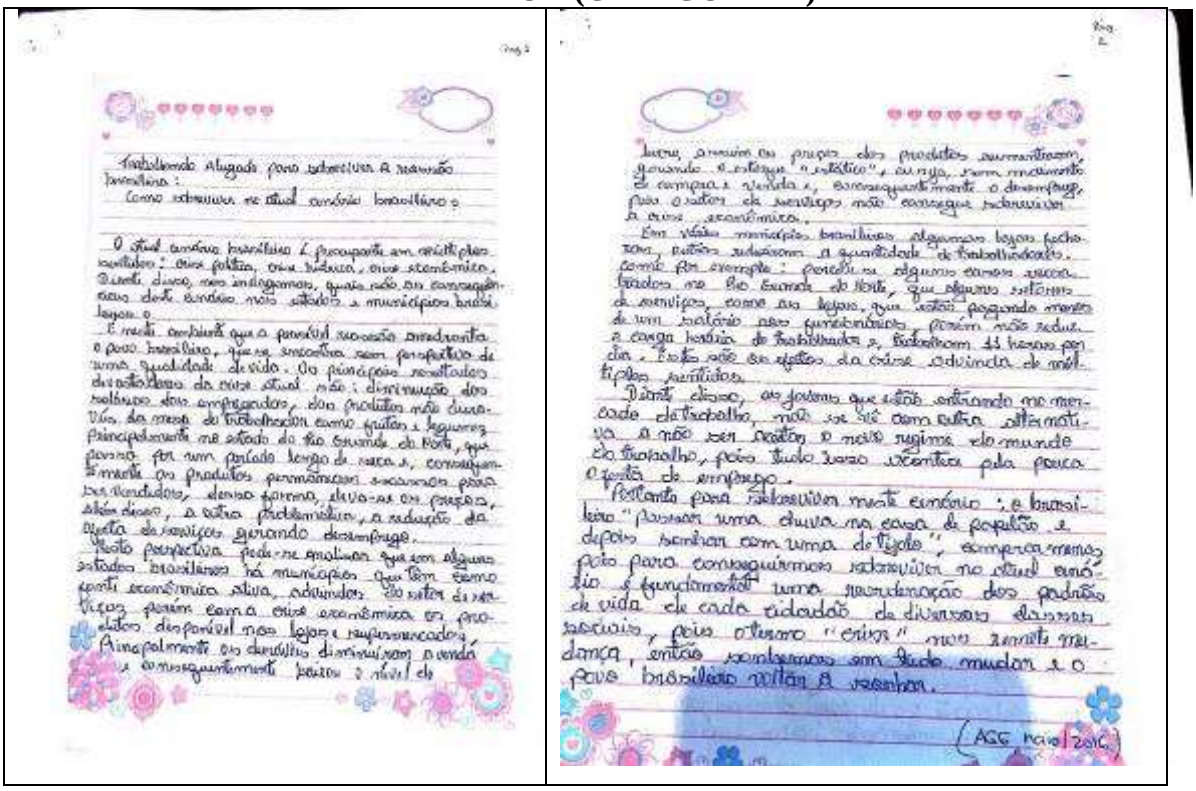
O atual momento de insegurança política, corrupção, crise econômica, desemprego, segundo o ditado popular **"a corda arrebenta para os mais fracos",** ou seja, a classe mais despromovida de recursos financeiros, menos favorecida, dessa forma, a classe considerada baixa é a que mais sofre no cenário contemporâneo. Porém, sabe-se que desde primórdios da história há divisão de classes sociais existia como pirâmide da sociedade feudal: clero considerado os que oram, tinham poder político, religioso e militar, nobreza os que guerreiam, por último os camponeses e os servos que viviam na miséria e injustiça, os que trabalhavam para sustentar a primeira classe privilegiada.

Diante disso, percebe-se que a ***safadeza num*** mudou, pois, *há uma pirâmide que o clero é a classe considerada os políticos com poder absoluto e os eleitores são os servos que colocam eles nos cargos elevados, possibilitando os salários altíssimos, enquanto que os mesmos vivem na miséria.*

Eles deveriam era fazer uma reflexão crítica que todos os centavos desviados dos cofres públicos, é a retirada do pão da mesa da família brasileira, dos direitos do povo de educação, segurança, saúde e moradia, são futuros de criança sendo "roubados", futuros sonhos de jovens e crianças sendo destruídos, por atitude desonesta e sem a mínima consciência de políticos, porém se os mesmos estão no cargo é porque escolhemos e colocamos o voto de confiança, mas o político que não honra o seu cargo com honestidade e responsabilidade, não é digno do seu cargo.

> Diante disso, para haver mudança é necessária, uma reforma séria no código penal Brasileiro para punir ato desleal que aflige a lei constitucional. *Portanto continuemos a sonhar em uma cultura mais democrática, menos corrupta, desigual, sociedade menos alienada, mais humana, mais reflexíveis para o bem comum.*
>
> **(AG7, Maio/2016).**

TEXTO 4 (CATEGORIA 1)



TEXTO 4 (CATEGORIA 1)

Texto produzido após discussão acerca do livro ***Cultura e educação,*** *de Jerome Bruner e pedi que escrevessem uma reflexão sobre o cenário atual do país.*

Trabalhando alugado para sobreviver na recessão brasileira

O atual cenário brasileiro é preocupante em múltiplos sentidos: crise política, crise hídrica, crise econômica. Diante disso, nos indagamos quais são as consequências deste cenário atual nos estados e municípios brasileiros?

É neste ambiente que a possível recessão amedronta o povo brasileiro, que se encontra sem perspectiva de uma vida de qualidade. Os principais resultados devastadores da crise atual são: diminuição dos salários dos empregados, dos produtos não duráveis da mesa do trabalhador como frutas e legumes, principalmente no estado do Rio Grande do Norte, que passa por um período longo de seca e, consequentemente os produtos permanecem escassos para ser vendido, dessa forma, eleva-se os preços, além disso, a outra problemática, a redução da oferta de serviços gerando o desemprego.

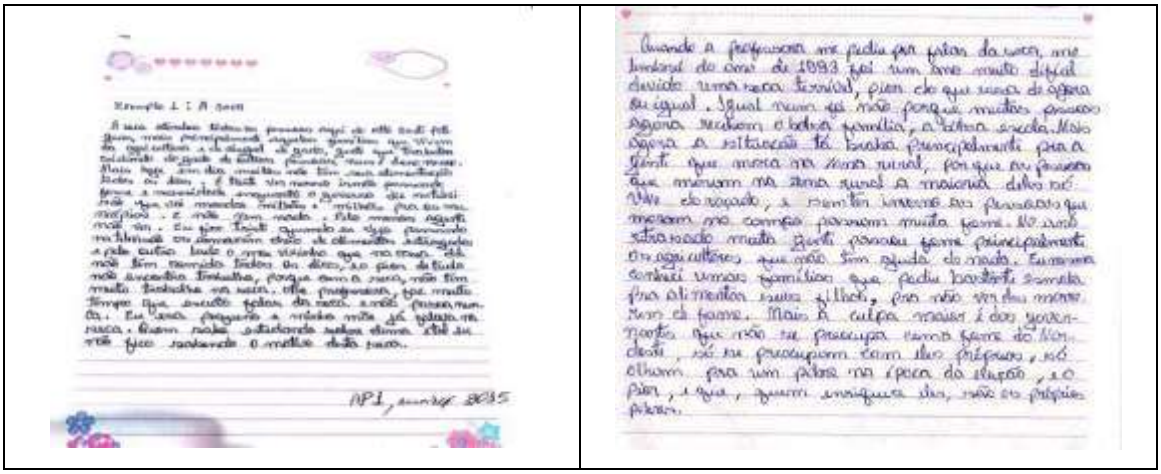
Nesta perspectiva pode-se analisar que em alguns estados brasileiros há munícipios que têm como fonte econômica ativa, advindos do setor de serviços, porém com a crise econômica os produtos disponível nas lojas e supermercados, principalmente os duráveis diminuíram a venda e consequentemente baixou o nível de lucro, assim os preços dos

produtos aumentaram, gerando o estoque "estático", ou seja, sem movimento de compra e venda, e consequentemente o desemprego, pois o setor de serviços não consegue sobreviver a crise econômica. Em vários municípios brasileiros algumas lojas fecharam, outras reduziram a quantidade de trabalhadores. Como exemplo percebe-se alguns casos encontrados no ***Rio Grande do Norte, que alguns setores de serviços como as lojas estão pagando menos de um salário aos funcionários, porém, não reduz a carga horária do trabalhador e, trabalham 11 horas por dia***. Estes são os efeitos da crise advinda de múltiplos sentidos. Além disso, ***eu fui um exemplo de luta pela sobrevivência, pois trabalhava no ano de 2010 sendo SG, a carga horária era de 7 horas por dia, mas em tempo considerado férias escolares trabalhava 10 horas por dia e não era aumentado o termo financeiro, continuava sendo 100 por mês, após um ano de trabalho aumentou para 200 e continuou esse valor estático até 2013 ano esse que fui trabalhar em outro local.***

Diante disso, os jovens que estão entrando no mercado de trabalho, não se veem com alternativa a não ser aceitar o novo regime do mundo do trabalho, pois tudo isso acontece pela pouca oferta de emprego, dessa forma, para sobreviver neste cenário é necessário: o brasileiro "passar uma chuva na casa de papelão e depois sonhar com uma de tijolo", comprar menos, pois para conseguirmos sobreviver ao atual cenário é fundamental uma reordenação dos padrões de vida de cada cidadão de diversas classes sociais, pois o termo "crise" nos remete a mudança, então sonhemos em tudo mudar e o povo brasileiro voltar a sonhar.

(AG6, Maio/2016)

TEXTO 5 (CATEGORIA 1): AG8

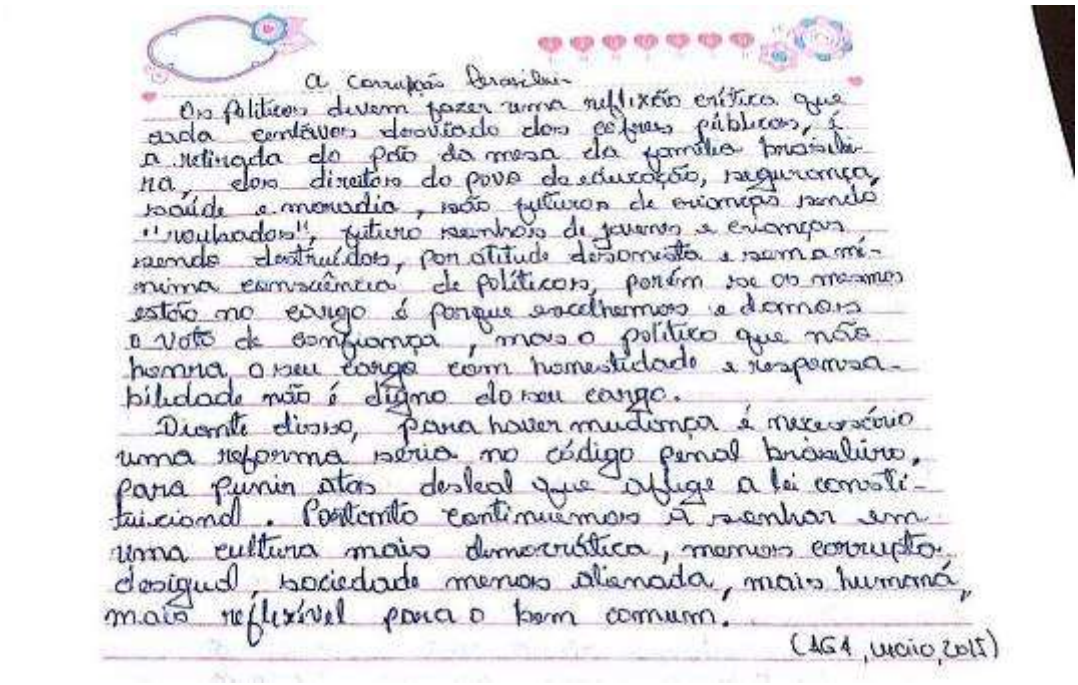


TEXTO 5 (CATEGORIA 1)

A seca atordoa todos as pessoas aqui do Alto Oeste Potiguar, mais principalmente aquelas famílias que vivem da agricultura e de aluguel de gado, gente que trabalha cuidando do gado de outras pessoas, num é dono mesmo. Mais hoje em dia muitos não tem sua alimentação todos os dias. É triste ver nosso irmão passando fome e necessidade enquanto o governo diz na televisão que vai mandar milhões e milhões pra os municípios. E não vem nada. Pelo menos agente não ver. Eu fico triste quando eu vejo passando na televisão os armazéns cheio de alimentos estragados e pelo outro lado o meu vizinho que na casa dele não tem comida todos os dias, e o pior de tudo não encontra trabalho, porque com a seca, não tem muito trabalho na seca. Olhe professora, faz muito tempo que escuto falar da seca e não passa nunca. Eu era pequena e minha mãe já falava na seca. Quem sabe estudando sobre clima e tal eu não fique sabendo o motivo desta seca. Quando a senhora me pediu pra falar da seca me lembrei do ano de 1993 foi um ano muito difícil devido uma seca terrível pior do que essa agora ou igual. Igual num foi não porque muitas pessoas agora recebem a bolsa família, a bolsa escola. Mais agora a situação tá braba principalmente os agricultores que não tem ajuda de nada. Eu mesma conheci umas famílias que pediu bastante esmola pra alimentar seus filhos, pra não ver eles morrerem de fome. Mais a culpa maior é doa governos que não se preocupa com a fome do nordeste, só olham pra um pobre na época da eleição e o pior, é que, quem enriquece eles, são os próprios pobres.

(AP1, Março/2015)

TEXTO 6 (CATEGORIAS1 e 2)



A corrupção brasileira

Os políticos devem fazer uma reflexão crítica que cada centavos desviado dos cofres públicos, é a retirada do pão da mesa da família brasileira, dos direitos do povo de educação, segurança, saúde e moradia, são futuros de crianças sendo "roubados", futuro sonhos de jovens e crianças sendo destruídos, por atitude desonesta e sem a mínima consciência de políticos, porém se os mesmos estão no cargo é porque escolhemos e damos o voto de confiança, mas o político que não honra o seu cargo com honestidade e responsabilidade não é digno do seu cargo.

Diante disso, para haver mudança é necessário uma reforma seria no código penal brasileiro, para punir atos desleal que aflige a lei constitucional. Portanto continuemos a sonhar em uma cultura mais democrática, menos corrupta, desigual, sociedade menos alienada, mais humana, mais reflexível para o bem comum.

(AG1, maio, 2015)

TEXTO 6 (CATEGORIAS 1 e 2)

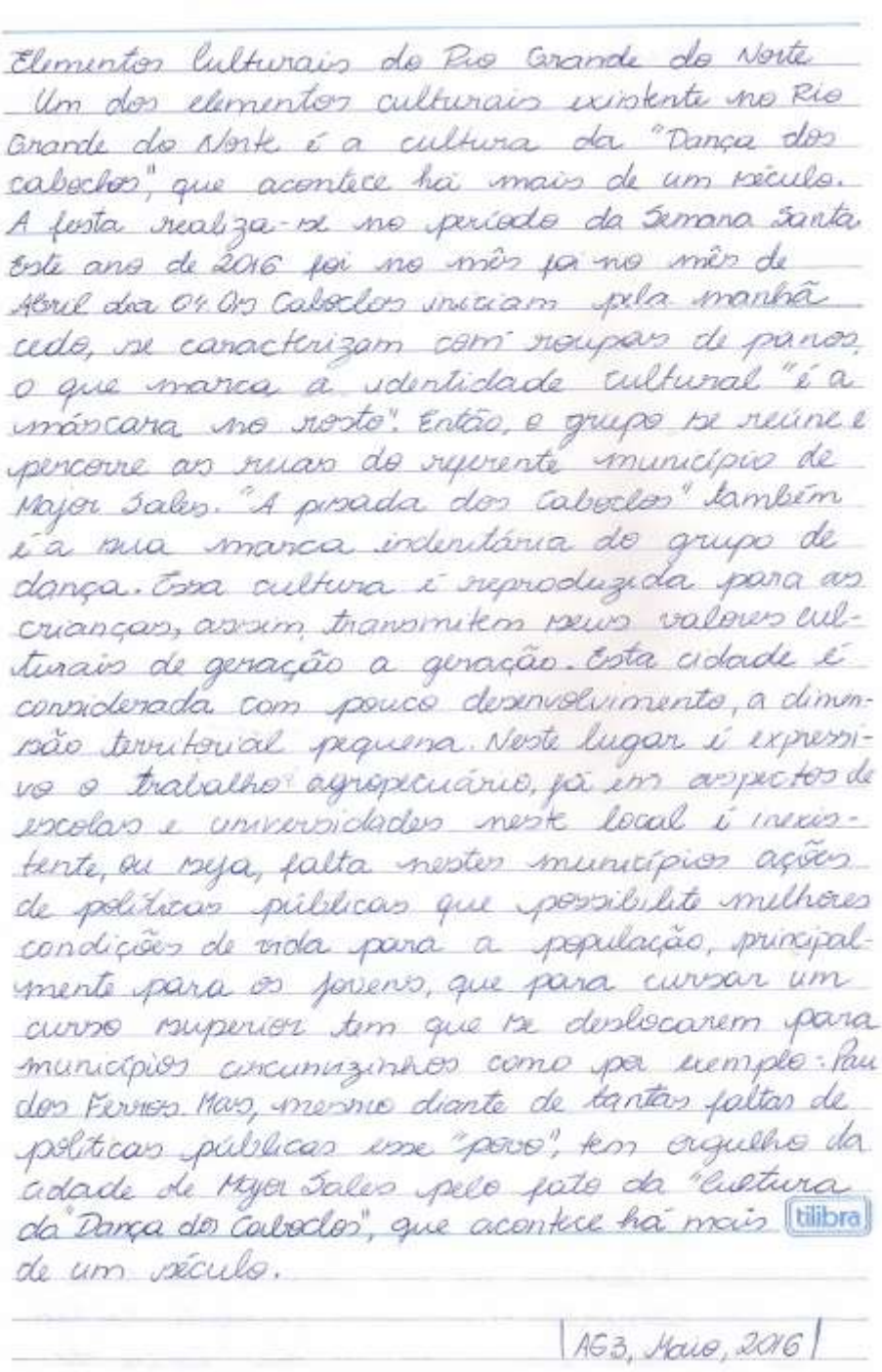
A corrupção brasileira

Os políticos devem fazer uma reflexão crítica que cada centavo desviado dos cofres públicos, é a retirada do pão da mesa da família brasileira, dos direitos do povo de educação, segurança, saúde e moradia, são futuros de crianças sendo "roubados", futuro sonhos de jovens e crianças sendo destruindo, por atitude desonesta e sem a mínima consciência de políticos, porém se os mesmos estão no cargo é porque escolhemos e damos o voto de confiança, mas o político que não honra o seu cargo com honestidade e responsabilidade não é digno do seu cargo.

Diante disso, para haver mudança é necessário uma reforma seria no código penal brasileiro, para punir atos desleal que aflige a lei constitucional. Portanto continuemos a sonhar em uma cultura mais democrática, menos corrupta, desigual, sociedade menos alienada, mais humana, mais reflexível para o bem comum.

(AG1, Maio, 2015

TEXTO 7 (CATEGORIA 2)



Elementos culturais do Rio Grande do Norte

Um dos elementos culturais existente no Rio Grande do Norte é a cultura da "Dança dos caboclos", que acontece há mais de um século. A festa realiza-se no período da Semana Santa este ano de 2016 foi no mês já no mês de Abril dos 04 Os Caboclos iniciam pela manhã cedo, se caracterizam com roupas de panos, o que marca a identidade cultural "é a máscara no rosto". Então, o grupo se reúne e percorre as ruas do referente município de Major Sales. "A pisada dos caboclos" também é a sua marca identitária do grupo de dança. Essa cultura é reproduzida para as crianças, assim transmitem seus valores culturais de geração a geração. Esta cidade é considerada com pouco desenvolvimento, a dimensão territorial pequena. Neste lugar é expressivo o trabalho agropecuário, já os aspectos de escolas e universidades neste local é inexistente, ou seja, falta nestes municípios ações de políticas públicas que possibilite melhores condições de vida para a população, principalmente para os jovens, que para cursar um curso superior tem que se deslocarem para municípios circunvizinhos como por exemplo: Pau dos Ferros. Mas, mesmo diante de tantas faltas de políticas públicas esse "povo", tem orgulho da cidade de Major Sales pelo fato da "cultura da "Dança dos Caboclos", que acontece há mais de um século.

AGS, Maio, 2016

TEXTO 7 (CATEGORIA 2)

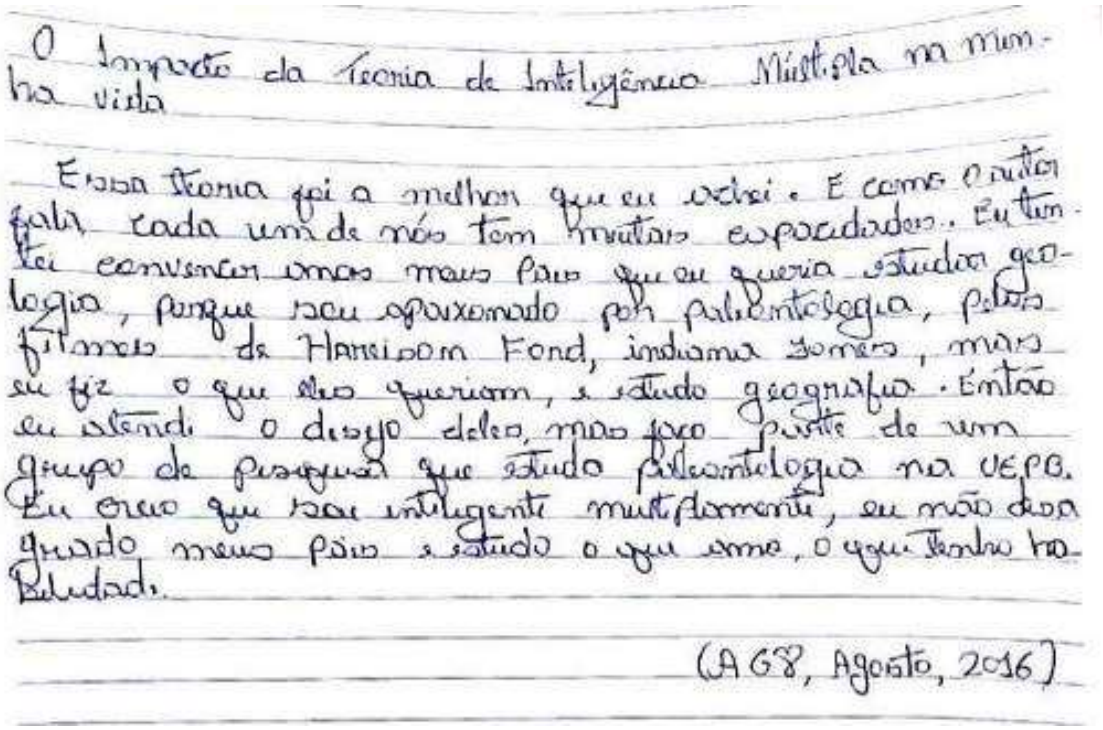
Em uma roda de conversa na universidade, instada a falar da cultura do Rio Grande do Norte, a aluna (AG3, Maio 2016), expõe claramente o impacto da cultura no local em que reside.

Elementos Culturais do Rio Grande do Norte

Um dos elementos culturais existente no Rio Grande do Norte é a cultura da " Dança dos Caboclos", que acontece há mais de um século. A festa realiza-se no período da Semana Santa. Este ano de 2016 foi no mês foi no mês de Abril dia 04. Os Caboclos iniciam pela manhã cedo, se caracterizam com roupas de panos, o que marca a identidade cultural " é a máscara no rosto". Então, o grupo se reúne e percorre as ruas do referente município de Major Sales. " A pisada dos Caboclos' também é sua marca indenitária do grupo de dança. Essa cultura é reproduzida para as crianças, assim, transmitem seus valores culturais de geração a geração. Esta cidade é considerada com pouco desenvolvimento, a dimensão territorial pequena. Neste lugar é expressivo o trabalho agropecuário, já em aspectos de escolas e universidades neste local é inexistente, ou seja, falta nestes municípios ações de políticas públicas que possibilite melhores condições de vida para a população, principalmente para os jovens, que para cursar um curso superior tem que se deslocarem para municípios circunvizinhos como por exemplo: Pau dos Ferros. Mas, mesmo diante de tantas faltas de políticas públicas esse "povo", tem orgulho da cidade de Major Sales pelo fato da "Cultura da Dança dos Caboclos", que acontece há mais de um século.

(AG3, Maio, 2016).

TEXTO 8 (CATEGORIA 2)



O Impacto da Teoria de Inteligência Múltipla na minha vida

Essa Teoria foi a melhor que eu achei. E como o autor fala cada um de nós tem muitas especialidades. Eu tentei convencer anos meus Pais que eu queria estudar geologia, porque sou apaixonado por paleontologia, pelos filmes de Hareison Ford, indiana Jones, mas eu fiz o que eles queriam, e estudo geografia. Então eu atendi o desejo deles, mas faço parte de um grupo de pesquisa que estuda paleontologia na UEPB. Eu creio que sou inteligente multiplamente, eu não desagrado meus Pais e estudo o que amo, o que tenho habilidade.

(AG8, Agosto, 2016)

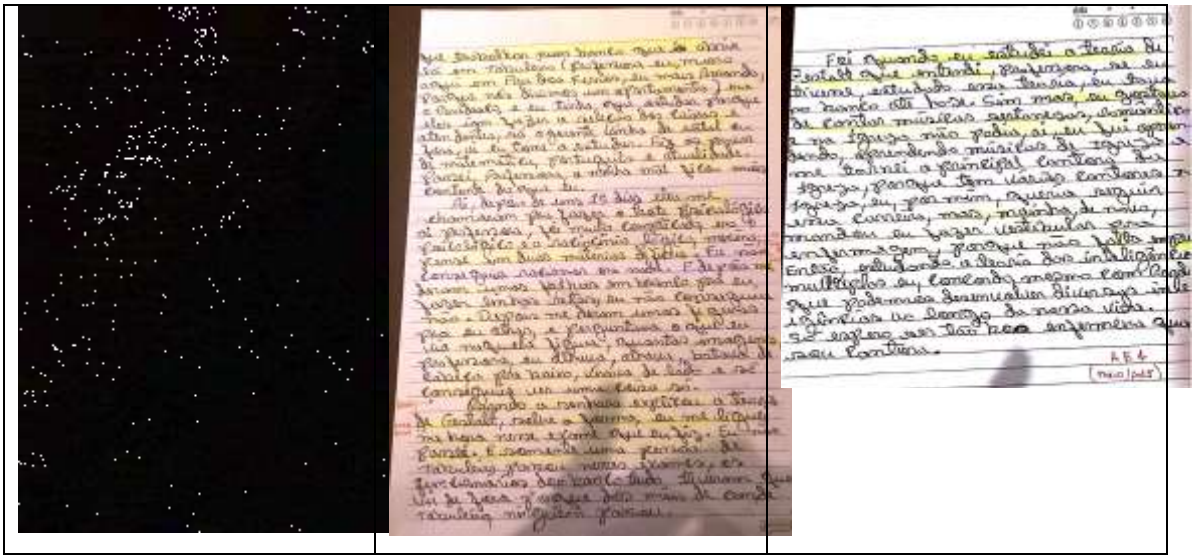
TEXTO 8 (CATEGORIA 2)

O impacto da Teoria de Inteligência Múltipla na minha vida

Essa teoria foi a melhor que eu achei. E como o autor fala cada um de nós tem muitas capacidades. Eu tentei convencer anos meus pais que eu queria estudar geologia, porque sou apaixonado por paleontologia, pelos filmes de Hareison Ford, indiana Jones, mas eu fiz o que eles queriam, e estudo geografia. Então eu atendi o desejo deles, mas faço parte de um grupo de pesquisa que estuda paleontologia na UEPB. Eu creio que sou inteligente multiplamente, eu não desagrado meus pais e estudo o que amo, o que tenho habilidade.

(AG8, Agosto/2016)

TEXTO 9 (CATEGORIA 2)



TEXTO 9 (CATEGORIA 2)

Reflexão sobre a teoria das inteligências múltiplas

A teoria das inteligências múltiplas foi descoberta por Haward Gardner. Eu achei muita coisa essa teoria porque eu achava que as teorias eram coisas bem longe de nós, que a gente estudava na escola somente pra o professor dar aula ou escreverem livros, e fazer de conta que a gente aprendia, mais que, na vida normal a gente não ia ter como ver essa teoria, digo na prática. Ai na sua disciplina professora Cida fiquei encantada, porque enquanto a senhora falava das inteligências que Gadner diz que podemos desenvolver, eu me lembrei que aconteceu um fato que se encaixava no que a senhora tava falando. ***A teoria é identificada nas narrativas.***

Eu tinha uns 18 anos e gostava muito de cantar, e cantava nas casas dos meus parentes, nos almoços de domingos, lá em Tabuleiro Grande. Eu cantava as músicas de Zezé de Camargo e Luciano de Chitão e Xororó, mas minha mãe não gostava porque ela era crente (e ainda é, ai ela disse, quase me obrigou a ir pra igreja e lá tinha muitos cantores, tinha tudo). Mas, mainha dizia que eu tinha que trabalhar num banco que ia abrir lá em Tabuleiro (professora eu moro aqui em Pau dos Ferros, eu mais Amanda, porque nós dividimos um apartamento), era o Bradesco e eu tinha que estudar porque eles iam fazer a seleção dos caixas e atendentes, só o gerente vinha de Natal ou fora, ai eu tomo a estudar. Fiz as provas de Matemática, Português e atualidade, passei professora, a minha mãe ficou mais contente do que eu.

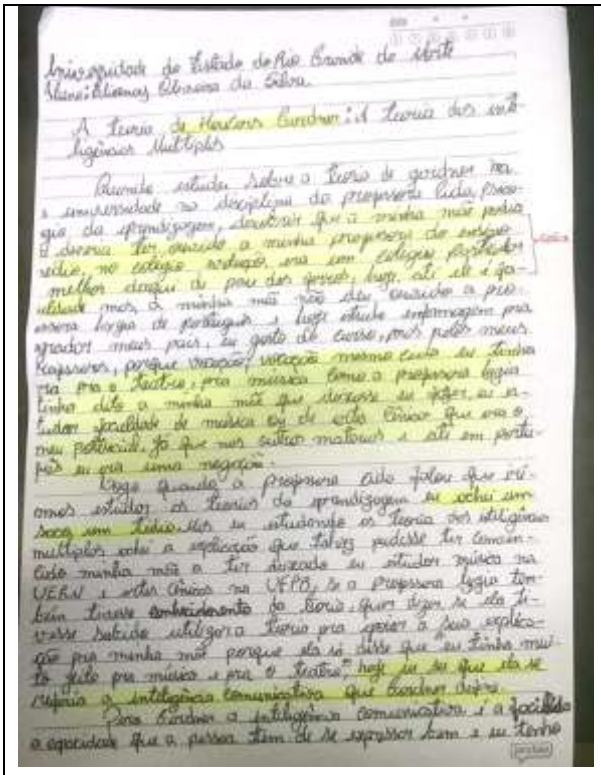
Aí, depois de uns 15 dias eles me chamaram pra fazer o teste Psicológico aí professora, foi muito complicado, era o psicológico e raciocínio lógico, "menina" <**dirige-se**

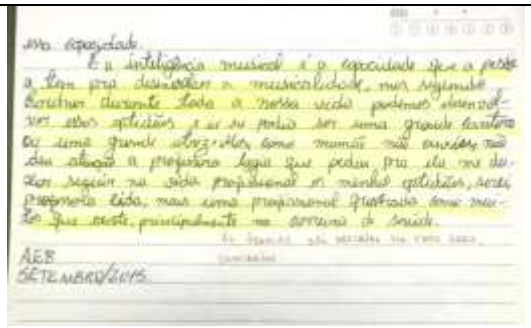
ao leitor>. Pense em duas matérias difíceis. Eu não conseguia raciocinar era nada. E depois me deram umas folhas em branco pra eu fazer linhas retas, eu não conseguia não. Depois me deram umas figuras pra eu olhar, e perguntaram o que eu via naquela figura, quantas imagens professora, eu olhava, olhava, botava de cabeça pra baixo, virava de lado, e só conseguia ver uma coisa só.

Quando a senhora explicou a teoria de Gestalt sobre a forma, eu me liguei na hora nesse exame que eu fiz. Eu não passei e somente uma pessoa de Tabuleiro passou nesses exames, os funcionários do Banco tudo tiveram que vir de fora porque dos mais de cem de Tabuleiro, ninguém passou.

Foi quando eu estudei a teoria de Gestalt que entendi professora, se eu tivesse estudado essa teoria, eu tava no banco até hoje. Sim, mas eu gostava de cantar músicas sertanejas, românticas e na Igreja não podia, ai eu fui aprendendo, aprendendo músicas de Igreja, eu por mim, queria seguir essa carreira, mas mainha de novo mandou eu fazer vestibular pra enfermagem, porque não falta emprego. Então, estudando a teoria das inteligências múltiplas eu, concordo mesmo com Gadner que podemos desenvolver diversas inteligências ao longo da nossa vida, só espero ser tão boa enfermeira quanto sou cantora**. (AE4, Maio/2015)**

TEXTO 10 (CATEGORIA 2)





TEXTO 10 (CATEGORIA 2)

A teoria de Hawars Gardner: A Teoria das Inteligências Múltiplas

Quando estudei sobre a Teoria de Gardner na Universidade na disciplina da professora Cida, Psicologia da aprendizagem, descobri que a minha mãe podia e deveria ter ouvido a minha professora do Ensino Médio, **exemplifica** no colégio evolução, era um colégio particular melhor daqui de Pau dos Ferros, hoje, até ele é faculdade, mas a minha mãe não deu ouvido a professora de Português e hoje estudo Enfermagem pra agradar meus pais, eu gosto do curso, mas pelos meus professores, porque vocação mesmo vocação mesmo Cida eu tenho para o teatro, pra música como a professora Ligia tinha dito a minha mãe que deixasse eu fazer, eu estudar faculdade de música ou de artes cênicas que era o meu potencial, já que nas outras matérias e até em português eu era uma negação.

Logo, quando a professora Cida falou que iriamos estudar as teorias de Aprendizagem eu achei um saco, um tédio. Mas, eu estudando as teorias das inteligências múltiplas achei a explicação que talvez pudesse ter convencido minha mãe a ter deixado eu estudar música na UERN e artes cênicas na UFPB, se a professora Ligia também tivesse conhecimento da teoria pra apoiar a sua explicação pra minha mãe, porque ela só disse que eu

tinha muito jeito pra música e pra o teatro, hoje eu sei que ela se referia a inteligência comunicativa que Gardner define.

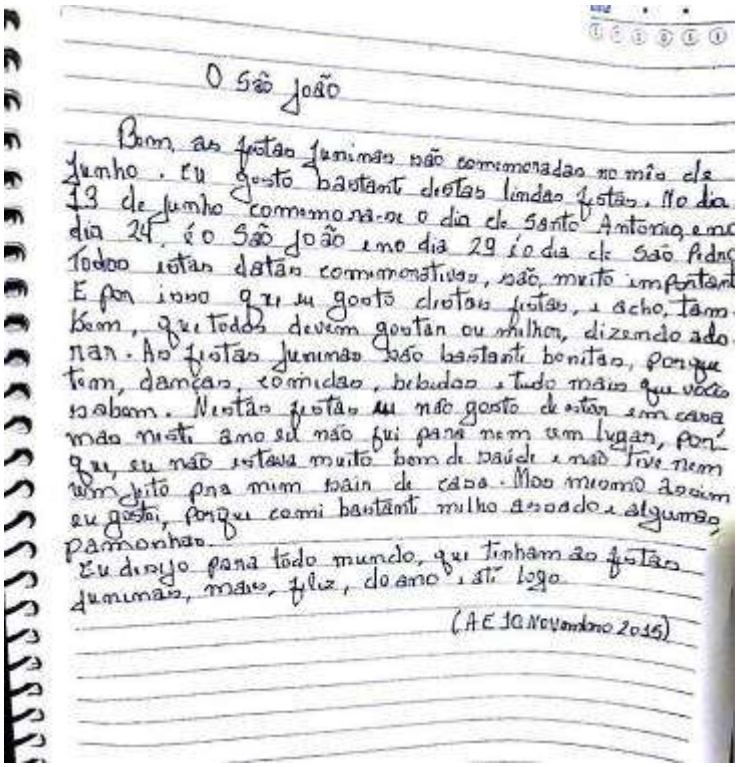
Para Gardner a inteligência comunicativa é a facilidade e capacidade que a pessoa tem de se expressar bem, eu tenho essa capacidade.

E a inteligência musical é a capacidade que a pessoa tem pra desenvolver a musicalidade, mas segundo Gardner durante toda a nossa vida podemos desenvolver essas aptidões e aí eu podia ser uma grande cantora ou uma grande atriz. Mas, como mamãe não ouviu, não deu atenção a professora Ligia que pediu pra ela me deixar seguir na vida profissional as minhas aptidões, serei professora Cida, mais uma profissional frustrada como muitos existe, principalmente na carreira de saúde.

As teorias são descritas por fatos reais, concretos.

(AE8, Setembro 2015).

TEXTO 11 (CATEGORIAS 2e 3)



O São João

Bem, as festas Juninas são comemoradas no mês de Junho. Eu gosto bastant destas lindas festas. No dia 13 de junho comemora-se o dia de Santo Antonio, e no dia 24 é o São João e no dia 29 é o dia de São Pedro Todas estas datas comemorativas, são, muito importantes E por isso que eu gosto destas festas, e acho, também, que todos devem gostar ou melhor, dizendo ado rar. As festas juninas são bastante bonitas, porque tem, danças, comidas, bebidas e tudo mais que vocês sabem. Nestas festas eu não gosto de estar em casa mas neste ano eu não fui para nem um lugar, porque, eu não estava muito bem de saúde e não teve nem um jeito pra mim sair de casa. Mas mesmo assim eu gostei, porque comi bastante milho assado e algumas, pamonhas.

Eu desejo para todo mundo, que tinham as festas Juninas, mais, feliz, do ano e até logo.

(AE 10 Novembro 2015)

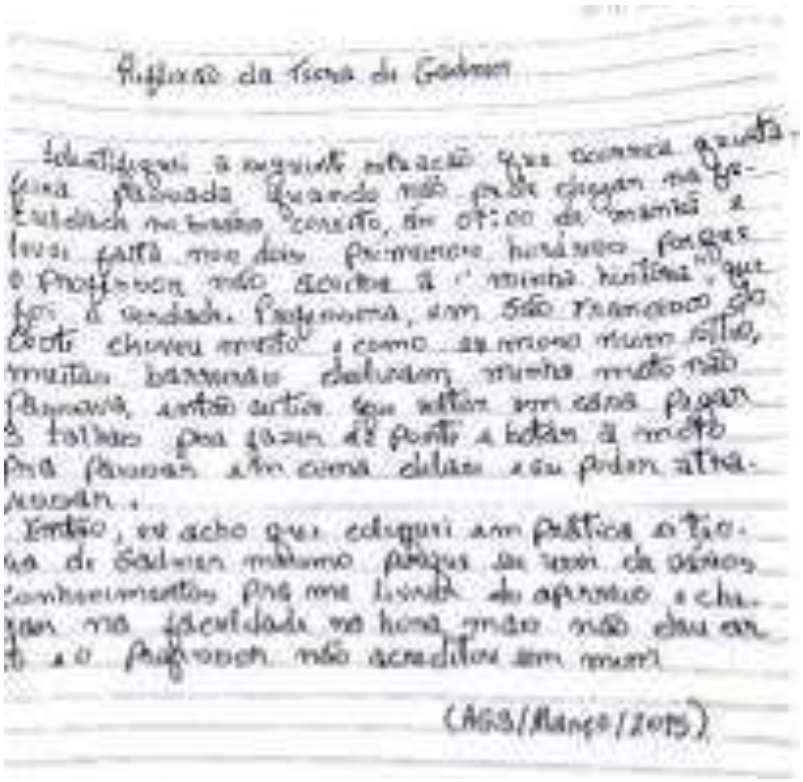
TEXTO 11 (CATEGORIA 2 e 3)

O SÃO JOÃO

Bem, as festas juninas são comemoradas no mês de junho: Eu gosto bastante destas lindas festas. No dia 13 de junho comemora-se o dia de Santo Antônio, e no dia 24 é o São João e no dia 29 é o dia de São Pedro. Todas estas datas comemorativas, são, muito importantes. E por isso que eu gosto destas festas, e acho, também, que todos devem gostar ou melhor, dizendo adorar. As festas juninas são bastante bonitas, porque tem, danças, comidas, bebidas e tudo mais ***que vocês sabem***. Nestas festas eu não gosto de estar em casa, mas neste ano eu não fui para nem um lugar, porque, eu não estava muito bem de saúde e não teve nem um jeito pra mim sair de casa. Mas mesmo assim eu gostei, porque comi bastante milho assado e algumas, pamonhas.

Eu desejo para todo mundo, que tenham as festas juninas, mais, feliz, do ano e até logo. **(AE10, Novembro/2015)**

TEXTO 12 (CATEGORIA 3)



Reflexão da teoria de Gadner

Identifiquei a seguinte situação que ocorreu quinta feira passada quando não pude chegar na faculdade no horário correto, ás 07:00 de manhã e levei falta nos dois primeiros horários porque o Professor não aceitou a "minha história", que foi a verdade. Professora, em São Francisco do Oeste choveu muito e como ei moro num sítio, muitas barreiras deslizam, minha moto não passava, então eu tive que voltar em casa pegar 3 talhas pra fazer de ponte e botar a moto pra passar em cima delas e eu poder atravessar.

Então, eu acho que coloquei em pratica a teoria de Gadner mesmo porque eu usei de vários conhecimentos pra me livrar do aperreio e chegar na faculdade na hora, mas não deu certo e o professor não acreditou em mim.

(AG3/Março/2015)

TEXTO 12 (CATEGORIA 3)

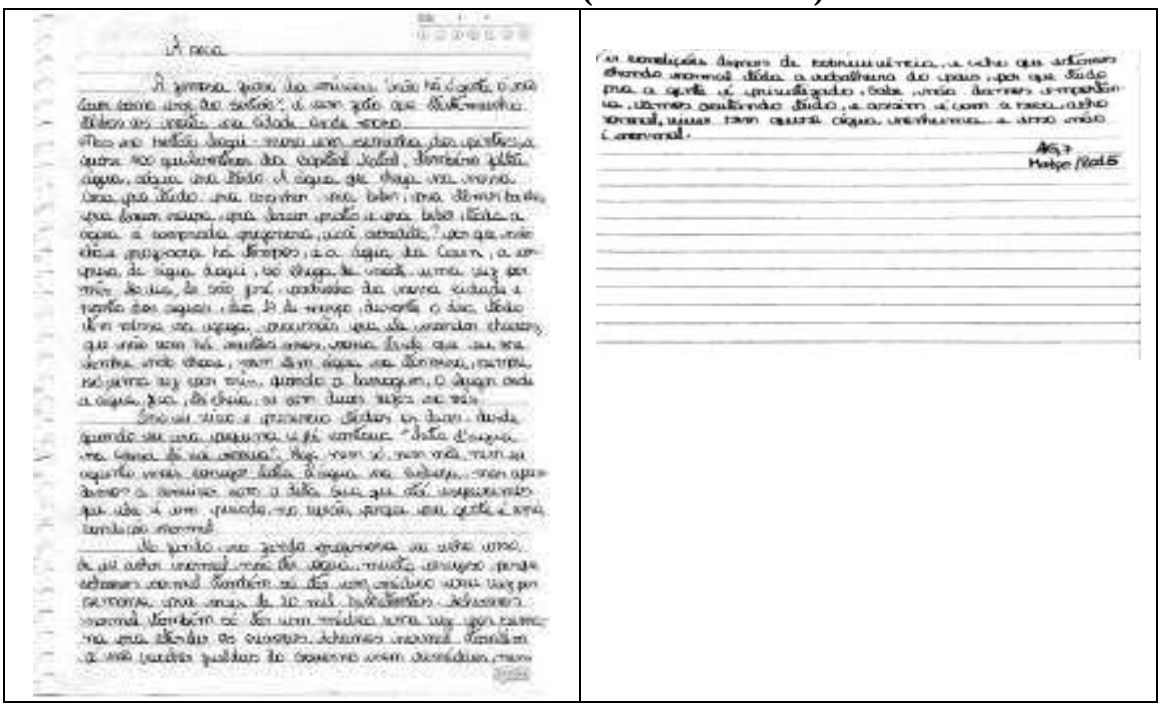
REFLEXÃO DA TEORIA DE GADNER

Identifiquei a seguinte situação que ocorreu quinta feira passada quando não pude chegar na faculdade no horário correto, ás 07:00 de manhã e levei falta nos dois primeiros horários porque o professor não aceitou a "minha história", que foi a verdade. Professora, em São Francisco do Oeste choveu muito e como ei moro num sítio, muitas barreirias deslizam, minha moto não passava, então eu tive que voltar em casa pegar3 talhas pra fazer de ponte e botar a moto pra passar em cima delas e eu poder atravessar.

Então, eu acho que coloquei em pratica a teoria de Gadner mesmo porque eu usei de vários conhecimentos pra me livrar do aperreio e chegar na faculdade na hora, mas não deu certo e o professor não acreditou em mim.

(AG3, Março/2015)

TEXTO 13 (CATEGORIA 3)



TEXTO 13 (CATEGORIA 3)

A seca

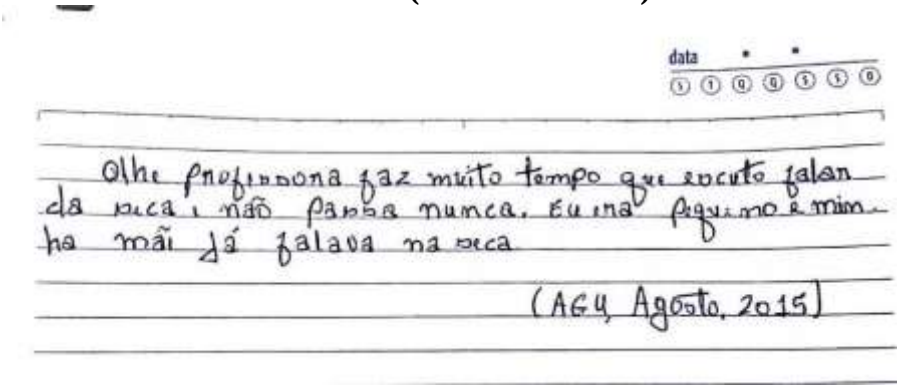
A famosa frase da música “não há ó gente, ó não luar como esse do Sertão”, é um fato que testemunho todas as noites na cidade onde moro. Mas, no sertão daqui moro em serrinha dos pintos, a quase 400 quilômetros da capital Natal, também falta água, água pra tudo. A água que chega na nossa casa pra tudo: pra cozinhar, pra beber, pra tomar banho, pra lavar roupa, pra lavar prato e pra beber, toda a água é comprada professora, você acredita? Porque não chove professora há tempos, e a água da CAERN a empresa da água daqui só chega de noite, uma vez por mês.

No dia de São José padroeiro da nossa cidade e santo das águas, dia 19 de março, durante o dia todo tem missa na igreja, procissões pra ele mandar chuvas que não vem há muitos anos, nossa desde que eu me lembre não chove, nem tem água na torneira, sempre só uma vez por mês, quando a barragem, o lugar onde a água fica tá cheia, ai vem duas vezes no mês.

Isso eu vivo presencio todos os dias desde quando eu era pequena, já cantava “ lata de água na cabeça lá vai Maria”, e hoje nem vó, nem mãe, nem eu aguento mais carregar lata de água na cabeça, mas aprendemos a conviver com a dita seca que até esquecemos que ela é um período do verão, porque pra gente é uma condição normal.

> No fundo, no fundo professora eu acho isso de eu achar normal, não ter água muito perigoso, porque achamos normal também só ter um médico uma vez por semana pra atender mais de 20 mil habitantes. Achamos normal também só ter médico uma vez por semana pra atender as crianças, achamos normal também vó não receber fraldas do Governo, nem remédios, nem ter condições dignas de sobrevivências, e acho que estamos achando normal, toda a roubalheira do País, porque tudo pra gente é privatizado. Sabe não damos importância, vamos aceitando tudo, e assim, é com a seca, acho normal viver sem quase água nenhuma, e isso não é normal**. (AG4 MAIO, 2015).**

TEXTO 14 (CATEGORIA 3)


data

Olhe professora faz muito tempo que escuto falar da seca, não passa nunca. Eu era pequeno e minha mãi já falava na seca.

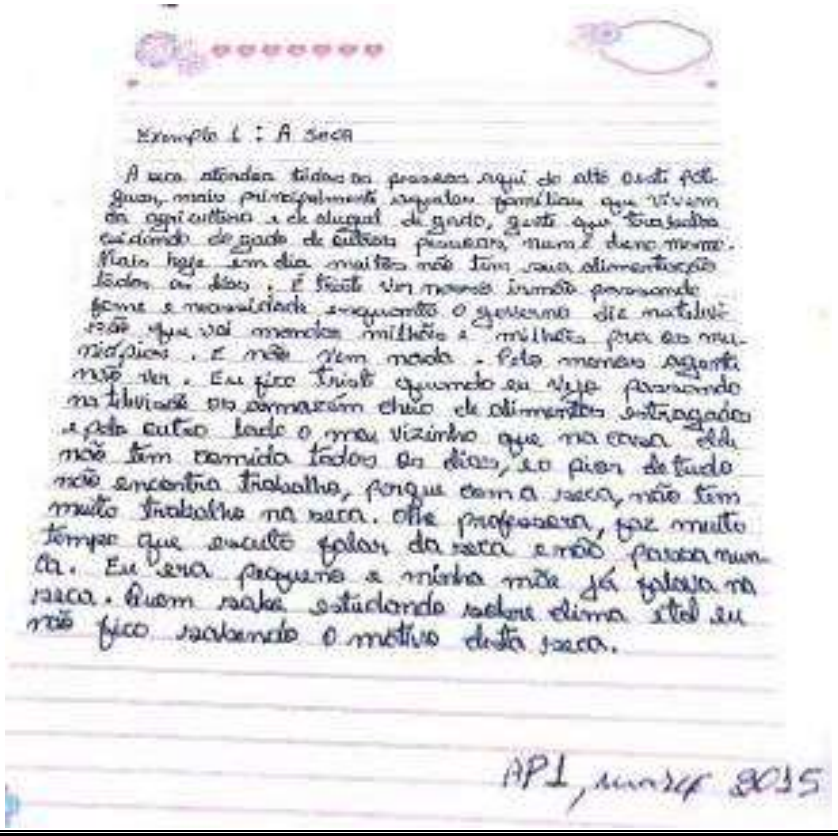
(AG4, Agosto, 2015)

TEXTO 14 (CATEGORIAS 4 e 5)

Olhe professora, faz muito tempo que escuto falar da seca e não passa nunca. Eu era pequeno e minha mãe já falava na seca.

(AG4, Agosto, 2015/)

TEXTO 15 (CATEGORIA 4)



Exemplo 1 : A seca

A seca atordoa todas as pessoas aqui do alto oeste potiguar, mais principalmente aquelas famílias que vivem da agricultura e de aluguel de gado, gente que trabalha cuidando do gado de outras pessoas, num é dono mesmo. Mais hoje em dia muitos não tem sua alimentação todos os dias. É triste ver nosso irmão passando fome e necessidade enquanto o governo diz na televisão que vai mandar milhões e milhões pra os municípios. E não vem nada. Pelo menos agente não ver. Eu fico triste quando eu vejo passando na televisão os armazéns cheio de alimentos estragados e pelo outro lado o meu vizinho que na casa dele não tem comidas todos os dias, e o pior de tudo não encontra trabalho, porque com a seca, não tem muito trabalho na seca. Olhe professora, faz muito tempo que escuto falar da seca e não passa nunca. Eu era pequeno e minha mãe já falava na seca. Quem sabe estudando sobre clima e tal eu não fico sabendo o motivo desta seca.

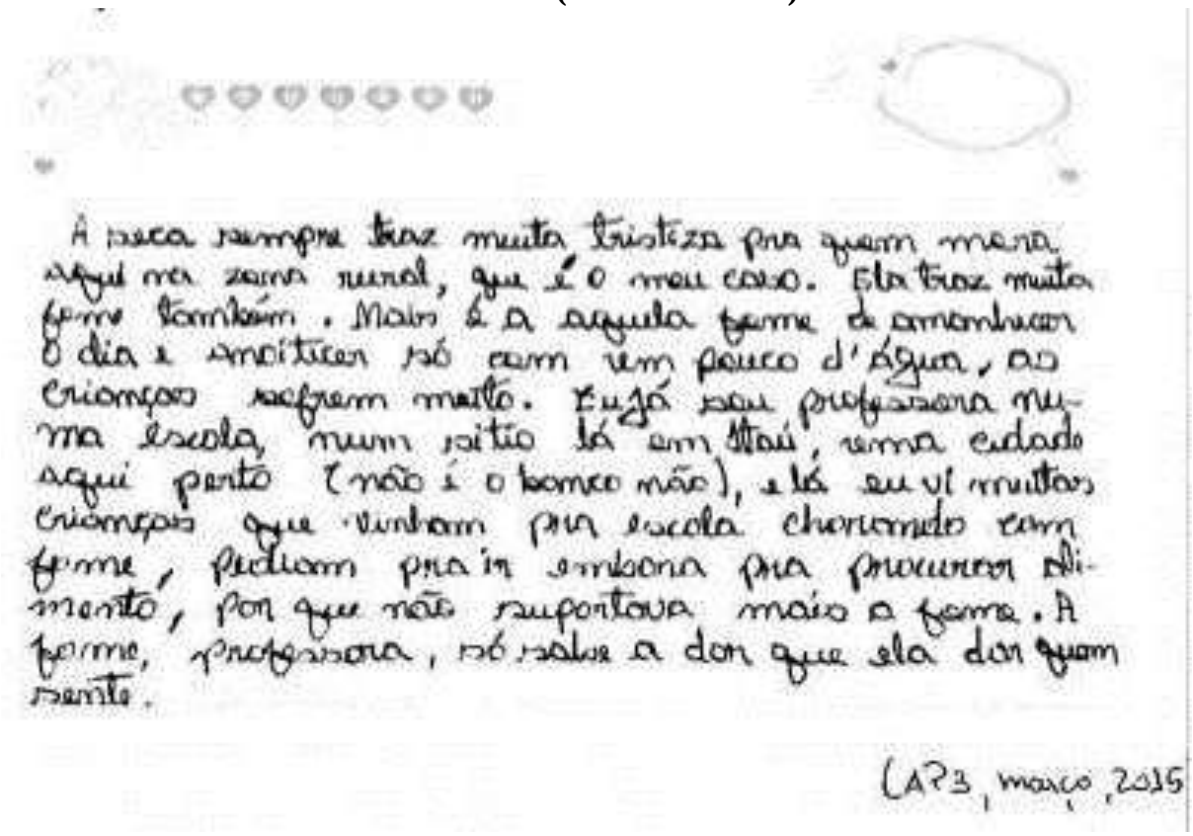
AP1, março 2015

TEXTO 15 (CATEGORIA 4)

A seca atordoa todas as pessoas aqui do alto oeste potiguar, mais principalmente aquelas famílias que vivem da agricultura e de aluguel de gado, gente que trabalha cuidando do gado de outras pessoas, num é dono mesmo. Mais hoje em dia muitos não tem sua alimentação todos os dias. É triste ver nosso irmão passando fome e necessidade enquanto o governo diz na televisão que vai mandar milhões e milhões pra os municípios. E não vem nada. Pelo menos agente não ver. Eu fico triste quando eu vejo passando na televisão os armazéns cheio de alimentos estragados e pelo outro lado o meu vizinho que na casa dele não tem comidas todos os dias, e o pior de tudo não encontra trabalho, porque com a seca, não tem muito trabalho na seca. Olhe professora, faz muito tempo que escuto falar da seca e não passa nunca. Eu era pequeno e minha mãe já falava na *seca.* Quem sabe estudando sobre clima e tal eu não fico sabendo o motivo desta *seca.*

(AP1, Março/2015)

TEXTO 16 (CATEGORIA 4)


A seca sempre traz muita tristeza pra quem mora aqui na zona rural, que é o meu caso. Ela traz muita fome também. Mais é a aquela fome de amanhecer o dia e anoitecer só com um pouco d'água, as crianças sofrem muito. Eu já sou professora numa escola, num sitio lá em Itaú, uma cidade aqui perto (não é o banco não), e lá eu vi muitas crianças que vinham pra escola chorando com fome, pediam pra ir embora pra procurar alimento, por que não suportava mais a fome. A fome, professora, só sabe a dor que ela dar quem sente.

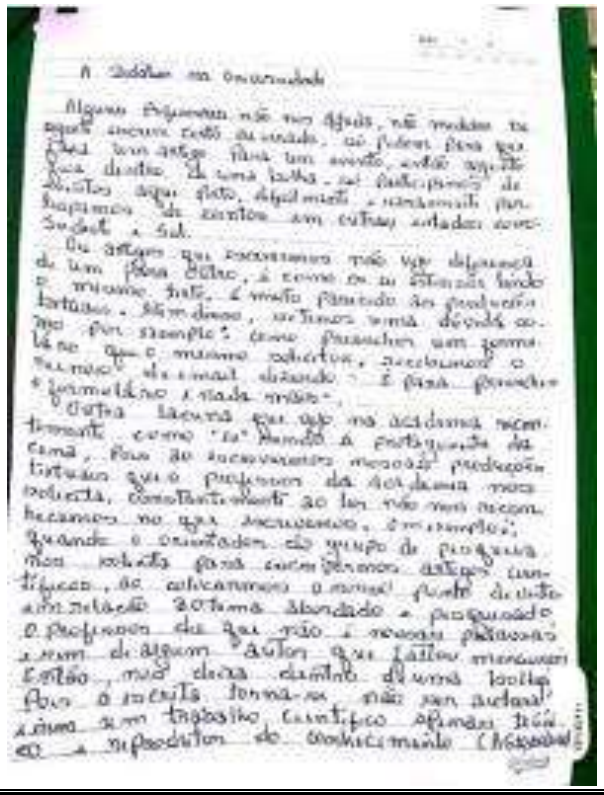
(AP3, março, 2015

TEXTO 16 (CATEGORIA 4)

A seca sempre traz muita tristeza pra quem mora aqui na zona rural, que é o meu caso. Ela traz muita fome também. Mais é a aquela fome de amanhecer o dia e anoitecer só com um pouco dágua, as crianças sofrem muito. Eu já sou professora numa escola, num sitio lá em Itaú, uma cidade aqui perto (não é o banco não), e lá eu vi muitas crianças que vinham pra escola chorando com fome, pediam pra ir embora pra procurar alimento, por que não suportava mais a fome. A fome, professora, só sabe a dor que ela dar quem sente.

(AP3, Março/2015)

TEXTO 17 (CATEGORIA 5)



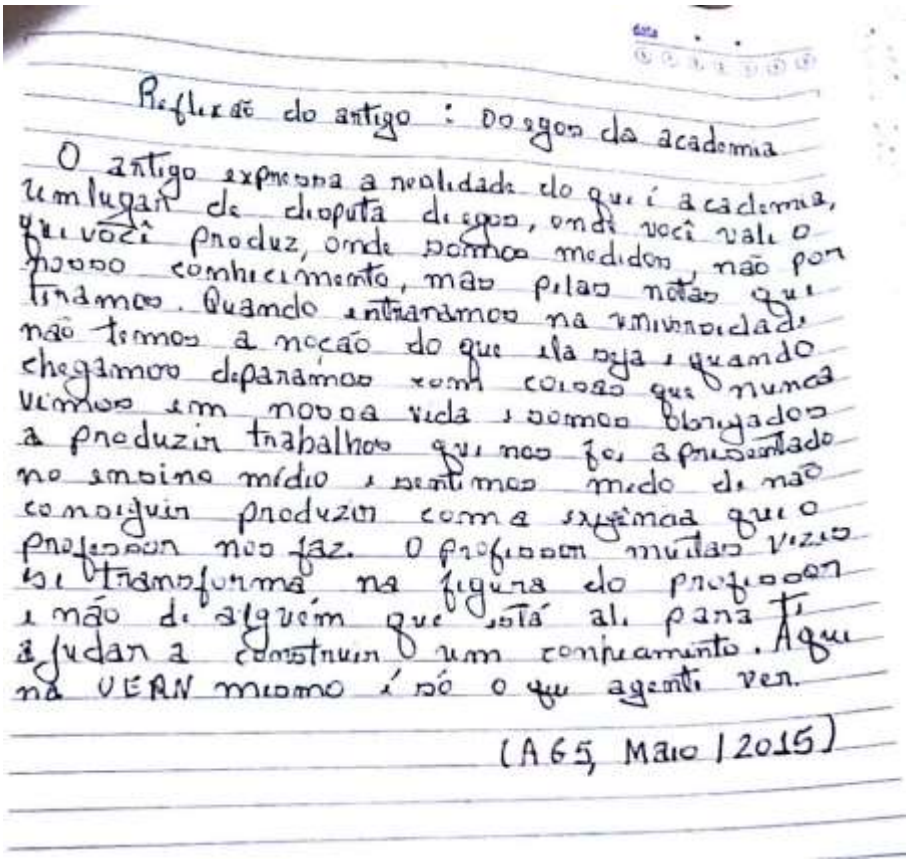
TEXTO 17 (CATEGORIA 5)

A Didática na universidade

Alguns professores não nos ajuda, não mediam se agente escreve certo ou errado, só pedem para que faça um artigo para um evento, então agente fica dentro de uma bolha, só participamos de eventos aqui perto, dificilmente e raramente participamos de eventos em outros estados como: Sudeste e Sul. Os artigos que escrevemos não vejo diferença de um para outro, é como se eu estivesse lendo. O mesmo texto, é muito parecido as produções textuais. Além disso, se temos uma dúvida como por exemplo: como preencher um formulário que o mesmo solicitou, recebemos o reenvio, de e-mail dizendo "é para preencher o formulário e nada mais". Outra lacuna que vejo na academia recentemente como "eu" sendo a protagonista da cena, pois ao escrevermos nossas produções textuais que o professor da academia nos solicita, constantemente ao ler não nos reconhecemos no que escrevemos. Um exemplo: quando o orientador do grupo de pesquisa nos solicita para escrevermos artigos científicos, ao colocarmos nosso ponto de vista em relação ao tema abordado e pesquisado, o professor diz que não é nossas palavras, e sim de algum autor que faltou mencionar. Então, nos deixa dentro de uma bolha, pois a escrita torna-se a não ser autoral, e sim um trabalho cientifico apenas teórico e reprodutor do conhecimento.

(AG10, Junho/2016)

TEXTO 18 (CATEGORIA 5):



Reflexão do artigo : Os egos da academia

O artigo expressa a realidade do que é academia, um lugar de disputa de egos, onde você vale o que você produz, onde somos medidos, não por nosso conhecimento, mas pelas notas que tiramos. Quando entramos na universidade não temos a noção do que ele seja, e quando chegamos nos deparamos com coisas que nunca vimos em nossa vida e somos obrigados a produzir trabalhos que nos foi apresentado no ensino médio e sentimos medo de não conseguir produzir com a exigência que o professor nos faz. O professor muitas vezes se transforma na figura do professor e não de alguém que está ali para te ajudar a construir um conhecimento. Aqui na UERN mesmo é só o que agente ver.

(AG5, Maio /2015)

TEXTO 18 (CATEGORIAS 5)

Reflexões do artigo: Os Egos da Academia

O artigo expressa a realidade do que é academia, um lugar de disputa de egos, onde você vale o que você produz, onde somos medidos, não por nosso conhecimento, mas pelas notas que tiramos. Quando entramos na universidade não temos a noção do que ele seja, e quando chegamos nos deparamos com coisas que nunca vimos em nossa vida e somos obrigados a produzir trabalhos que nos foi apresentado no Ensino Médio e sentimos medo de não conseguir produzir com a exigência que o professor nos faz. O professor muitas vezes se transforma na figura do professor e não de alguém que está ali para te ajudar a construir um conhecimento. Aqui na UERN mesmo é só o que a gente ver.

(AG5, Maio /2015).

TEXTO 19 (CATEGORIA 6)

A Teoria Reflexão sobre a Teoria de Gestalt...
A teoria de Gestalt surgiu no século XX e conhecida também como teoria da forma, os criadores foram Max WestKeimer era psicólogo e junto com Wolfgang Kohler e Koher e Kurt buscava desenvolver uma psicologia de cunho fenomenológico. Essa teoria explica que para o sujeito compreender as partes, antes deve compreender o todo, e observar além do que está exposto. Cada pessoa interpreta cada coisa de sua maneira, percebe constantemente mobiliza no meu dia a dia, ao observar determinado objeto sempre observo de modo geral e não as particularidades que compõe, como as pernas da mesa e como é feita. Eu passei os 14 anos de minha vida sem entender muito o porque que eu tinha que estudar os conteúdos na escola, durante o ensino médio, e quando cheguei aqui na universidade. Mas, na disciplina de psicologia da aprendizagem, da professora Cida as coisas mudaram, eram diferentes, ela deixa a gente falar eu e minhas colegas, muito estranho a gente participar da aula. Aos poucos fomos percebendo que esta é a prática dela. Foi justamente quando estudei a teoria de Gestalt que compreendi um fato interessante os conteúdos dados em sala tenham a ver com a minha vida, e meus colegas também perceberam isso. Consegui perceber na teoria de Gestalt um fato muito curioso que aconteceu comigo quando completei 18 anos, no ano passado, meus pais, que não muito pobres

(AGS, março, 2016)

continuação

e moram num sítio, eu moro aqui em Pau dos Ferros, junto com mais 3 amigos, que moram longe, em sítios também. Então como presente de aniversário meus pais me levaram pra Natal pra conhecer o Shopping. Não sei se a senhora sabe professora, mas teatro aqui em PDF não tem Shopping, nem cinema, nem teatro, então meu sonho era ir num Shopping fomos pra Natal e lá passamos o dia no Shopping (não sei escrever o nome certo), e como tem muitas promoções, meu pai disse pra mim escolher 3 roupas, 3 pares de roupa, ai eu fui, eu só conhecia de televisão, ai eu vi umas placas grandes com o nome promoção e eu perguntei a pai meu eu podia escolher 3 porque tava em promoção, ai ele disse que sim. Então pensei daí para comprar 3 pares, ai escolhi experimentei as roupas e tal Quando fomos pagar ave Maria os preços foram tudo diferente, tudo mais alto, mais como pai brigou muito comigo, ai eu disse pra moça do caixa, mas a placa dizia que era tudo pela metade do preço que a senhora leitou ai, ela me explicou que a placa dizia a parti, só que essa parte estava escrito bem pequeninho. Então, a teoria de Gestalt me veio a cabeça, quando eu estudei porque a forma como ele faz pra gente olhar, comprar o produto, se agradar, dela e tal é pensada e embasada por essa teoria. Ao estudar essa teoria percebi que posso mobilizar na minha narrativa de vida. Através dos seus princípios perceber as diversas formas de compreender os elementos que estão expostos em vários ambientes sociais. Seja na rua, casa, universidade, pois o sujeito percebe individual de cada um, mas para o mesmo ter uma análise correta, é imprescindível ao observar algum elemento, perceber que a parte está sempre ligada ao todo, o que contribuirá para interpretar o conteúdo percebido é o equilíbrio da forma do que está exposto ao indivíduo, dessa forma, há três elementos que compõe o objeto claro, os elementos expostos, o sujeito terá facilidade e distinguir determinado objeto."

(165, Março, 2016)

TEXTO 19 (CATEGORIA 6)

A Teoria Reflexão sobre a Teoria de Gestalt

A teoria de Gestalt surgiu no século XX é conhecida também como teoria da forma, os criadores foram Max Wertkeimer era psicólogo e junto com Wolfgang Koher e Koher e Kurt buscava desenvolver uma psicologia de cunho fenomenológico. Essa teoria explica que para o sujeito compreender as partes, antes deve compreender o todo, e observar além do que está exposto. Cada pessoa interpreta cada coisa de sua maneira, percebo constantemente mobilizo no meu dia a dia, ao observar determinado objeto sempre observo de modo geral e não as particularidades que compõe, como as pernas da mesa e como é feita. Eu passei os 17 anos de minha vida sem entender muito o porquê que eu tinha que estudar os conteúdos na escola, durante o Ensino Médio, e quando cheguei aqui na universidade.

Mas, na disciplina de psicologia da aprendizagem, da professora Cida as coisas mudaram, eram diferentes, ela deixa a gente falar, eu e minhas colegas, muito estranho a gente participar da aula. Aos poucos formos percebendo que esta é a prática dela.

Foi justamente quando estudei a teoria de Gestalt que compreendi um fato interessante os conteúdos dados em sala tenham a ver com a minha vida, e meus colegas também perceberam isso.

Consegui perceber na teoria de Gestalt um fato muito curioso que aconteceu comigo quando completei 18 anos, no ano passado, meus pais, que são muito pobres e moram num sítio, eu moro aqui em Pau dos Ferros, junto com mais 3 amigos, que moram longe, em sítios também.

Então como presente de aniversário meus pais me levaram pra Natal, pra conhecer o Shopping. Não sei se a senhora sabe professora, mas teatro aqui em PDF não tem Shopping, nem cinema, nem teatro, então meu sonho era ir num Shopping fomos pra Natal e lá passamos o dia no Shopping mudei (não sei escrever o nome certo), e como tem muitas promoções, meu pai disse pra mim escolher 3 roupas, 3 pares de roupas, ai eu fui, eu só conhecia de televisão, ai eu vi umas placas grandes com o nome promoção e eu perguntei a pai se eu podia escolher mais de 3 porque tava em promoção, ai ele disse que sim.

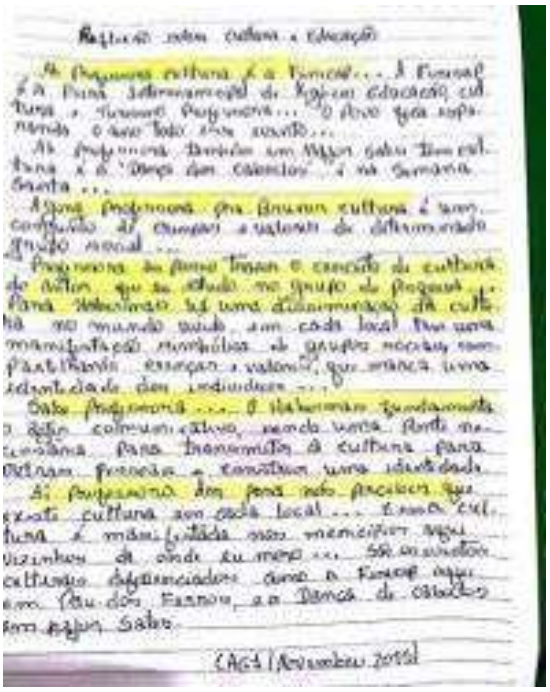
Então pensei dá para comprar 6 pares, ai escolhi experimentei as roupas e tal. Quando fomos pagar ave Maria os preços tavam tudo diferente, tudo mais alto, mais como pai brigou muito comigo, ai eu disse pra a moça do caixa, mas a placa dizia que era tudo pela metade do preço que a senhora botou ai, ela me explicou que a placa dizia a parti, só que essa parte estava escrito bem pequenininho. Então, a teoria de Gestalt me

veio a cabeça, quando eu estudei porque a forma como ele faz pra gente olhar, comprar o produto, se agradar, dela e tal é pensada e embasada por essa teoria.

Ao estudar essa teoria percebi que posso mobilizar na minha narrativa de vida. Através dos seus princípios perceber as diversas formas de compreender os elementos que estão expostos em vários ambientes sociais. Seja na rua, casa, universidade, pois o sujeito percebe determina informação de forma geral, tudo vai depender da percepção individual de cada um, mas para o mesmo ter uma análise correta, é imprescindível ao observar algum elemento, perceber que a parte está sempre ligada ao todo, o que contribuirá para interpretar o conteúdo percebido é o equilíbrio da forma do que está exposto ao indivíduo, dessa forma, há três elementos que compõe o objeto claro, os elementos expostos, o sujeito terá facilidade e distinguir determinado objeto.

(AG5, Maio/2016)

TEXTO 20 (CATEGORIA 6):



TEXTO 20 (CATEGORIA 6)

Reflexão sobre Cultura e Educação

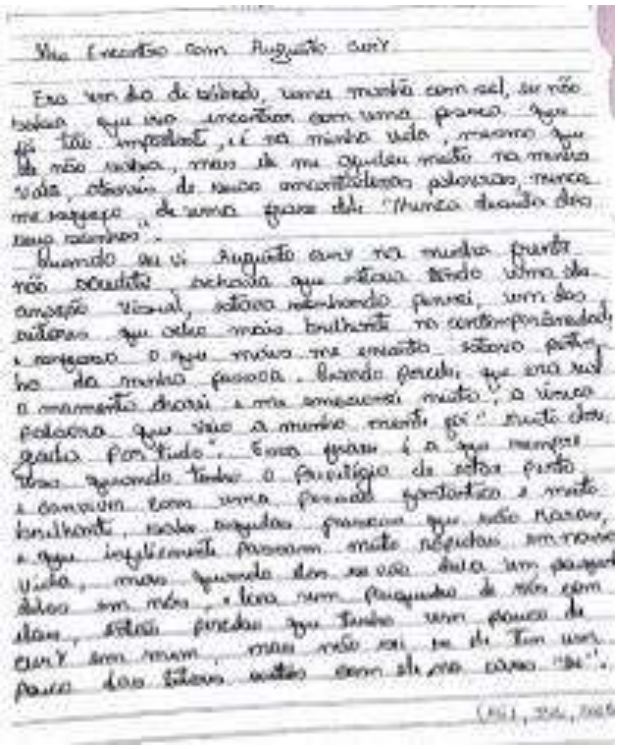
Ah professora cultura é a **Finecap... A Finecap é a Feira Intermunicipal de Negócio Educação, Cultura e Turismo professora... O povo fica esperando o ano todo esse evento**...Ah professora também em Major Sales tem cultura é a "Dança dos Caboclos", é na semana Santa... Agora professora pra Bruner Cultura é um conjunto de crenças e valores de determinado grupo social...

Professora eu posso trazer o conceito de cultura do autor que eu estudo no grupo de pesquisa... Para Habermas há uma disseminação da cultura no mundo vivido, em cada local tem uma manifestação simbólica de grupos sociais, compartilhando crenças e valores, que marca uma identidade dos indivíduos...

Sabe professora... O Habermas fundamenta o agir comunicativo, sendo uma ponte necessária para transmitir a cultura para outras pessoas e construir uma identidade...Ai professora dar para nós perceber que existe cultura em cada local... Essa cultura é manifestada nos municípios aqui vizinhos de onde eu moro. São os eventos culturais diferenciados como a Finecap aqui em Pau dos Ferros, e a Dança de Caboclos em Major Sales...

(**AG1, Novembro/2015)**

TEXTO 21: (CATEGORIA 6)



TEXTO 21: (CATEGORIA 6)

Meu encontro com Augusto Cury

Era um dia de sábado, uma manhã com sol, eu não sabia que iria encontrar com uma pessoa que foi tão importante na minha vida, mesmo que ele não saiba, mas ele me ajudou muito na minha vida, através de suas ancantadoras palavras, nunca me esqueço de uma frase dele " nunca desista dos seus sonhos".Quando eu vi Augusto Cury na minha frente não acreditei, **achava que estava tendo uma alucinação visual**, estavasonhando pensei, um dos autores que acho mais brilhante na contemporâneidade e confesso o que mais me encanta, estava pertinho de minha pessoa. Quando percebi que era real no momento chorei e me emocionei muito, a única palavra que veio a minha mente foi: " muito obrigada por tudo". Essa frase é a que sempre uso quando tenho o privilégio de estar perto e conviver com uma pessoa fantástica e muito brilhante. Sabe aquelas que são raras e que infelizmente **passam rápidas em nossa vida**, mas quando elas se vão deixa um pouquindo delas, então percebo que tenho um pouco de Cury em mim, mas não sei se ele tem um pouco dos leitores deles ocultos com ele, no caso "eu".

(AG1, Julho/2015)

Os grifos representam a identificação dos descritores das categorias representativas no texto.