

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

FERNANDO CÉSAR DOS SANTOS

**A CONCEPÇÃO DE TRABALHO ACADÊMICO DE ALUNAS DE UM CURSO DE
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:
Um estudo de caso**

**SÃO LEOPOLDO
2015**

Fernando César dos Santos

A CONCEPÇÃO DE TRABALHO ACADÊMICO DE ALUNAS DE UM CURSO DE
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:
Um estudo de caso

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador(a): Prof(a). Dr^a Dorotea Frank Kersch

São Leopoldo

2015

Ficha catalográfica

Fernando César dos Santos

A CONCEPÇÃO DE TRABALHO ACADÊMICO DE ALUNAS DE UM CURSO DE
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:

Um estudo de caso

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em (dia) (mês) (ano)

BANCA EXAMINADORA

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

Este trabalho é dedicado aos meus filhos, Gabriel e Miguel.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força e inspiração.

Agradeço à turma de Pedagogia a Distância a qual acompanhei. Sua alegria e vontade de realizar um sonho são inspiradoras.

Agradeço, em especial, às três alunas que serviram de inspiração para este trabalho.

Pelas discussões e reflexões proporcionadas, agradeço aos professores do curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos.

Por toda a contribuição para que este trabalho pudesse ser completado, pelas provocações intelectuais, pelos textos sugeridos e por ser um modelo de conduta profissional acadêmica, agradeço à minha orientadora Prof^a Dr^a Dorotea Frank Kersch.

Agradeço às minhas companheiras nesta jornada do mestrado, às amigas professoras da Universidade Estadual do Maranhão.

Pelo apoio e carinho sempre presentes, agradeço à minha família.

A escrita acadêmica é ninguém. Como pode ser esse ninguém? Esse ninguém, às vezes, indolente, mas visando a um tema, esse ninguém, às vezes, “não me meto”, mas estou falando sobre tal coisa, estou questionando, mas estou longe. Como pode ser esse ninguém conscientemente? Gosto de toda sua colocação, mas que pena me dá que se distancie. Eu não me meto, mas eu questiono, isso são os textos acadêmicos. Como eu gostaria de sentir que [o autor] também está ali. Como podemos falar de passar o rio e nos preocupar se os outros vão se molhar ou não vão se molhar, mas eu não estou em nenhuma das possibilidades, nem de me molhar, nem de não me molhar. Mas estou discutindo o tema, como vão passar. Não é o sujeito que se mete nisso. (Depoimento de Paula, Apud ZAVALA, 2010 b, p.78-79)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender a concepção de trabalho acadêmico de alunas do curso de Pedagogia à Distância de uma Universidade do interior de um Estado do Nordeste do Brasil e por que esta concepção está associada ao plágio (GALLO, 2004; ABRANCHES, 2008; SILVA, 2008; CELANI, 2005). Para isso, lançamos mão do estudo de caso e selecionamos três TCCs que foram analisados a partir da perspectiva do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2007), que propõe uma análise dos gêneros textuais levando em consideração, além da estrutura interna do texto, o seu contexto de produção. Esta perspectiva na análise nos permitiu associar o contexto sociocultural das alunas aos problemas na construção dos TCCs, demonstrando os problemas nos processos de letramentos (KLEIMAN, 2001, 2005, 2007, 2015) das alunas que ficaram evidentes na opção pela cópia. Observamos que a identidade de sujeito/autor (FOUCAULT, 1991, 2002; SILVA, 2008) das alunas não está presente em seus trabalhos. No lugar de construírem textos próprios, produzem uma escrita que demonstra que, de certa forma, conhecem as regras de um trabalho acadêmico que precisa ser apoiado nas falas de autores especialistas. Contudo, o que fazem é ceder as próprias vozes a esses autores academicamente legitimados. Acreditamos que esse processo está ligado a uma baixa autoestima que constrói identidades (HALL, 2011; LOPES e FABRÍCIO, 2002; RAJAGOPALAN, 2003) de autor fragilizadas. As alunas não acreditam que suas próprias vozes devam ser ouvidas. A partir disto pudemos, também, discutir o papel da universidade nos processos de letramentos acadêmicos (LEA & STREET, 2014; STREET, 2013; ZAVALA 2010; OLIVEIRA, 2009, 2014; BRANDÃO 2013) dos alunos ingressantes. O gênero acadêmico “trabalho de conclusão de curso” deve ser apresentado aos alunos e trabalhado com eles desde os primeiros períodos, e não considerado como algo natural, que o aluno consiga fazer sozinho. Se o aluno que entra na universidade nunca teve contato com gêneros acadêmicos e provém de contextos socioculturais desligados da questão da leitura e escrita, ele terá muitas dificuldades para produzir gêneros de texto que circulam na esfera acadêmica e, nesses casos, o plágio pode se tornar um caminho considerado alternativa.

Palavras-chave: Plágio. Identidade. Letramentos Acadêmicos.

ABSTRACT

By taking as a case study a distance-learning course from a university in the hinterland of Brazilian Northeast, this dissertation aims to understand the notions of 'academic work' and plagiarism (GALLO, 2004, ABRANCHES, 2008; SILVA, 2008; CELANI, 2005). In order to do so, I selected three undergraduate monographs to be studied according to Bronckart's theory (2007) – an approach that takes into consideration analyzes of textual genres as well as the texts' internal structure and context. Such a perspective allowed me to associate the students' socio-cultural context to the problems in their works, i.e., it pointed out their literacy difficulties (KLEIMAN, 2001, 2005, 2007, 2015), which led to copy, and therefore to plagiarism. It is noticeable that those students' author-identities (FOUCAULT, 1991, 2002; SILVA, 2008) are not present in the works. Instead, their writing shows some idea of the rules of academic work: mostly that one needs to rely on specialists' knowledge authority. Thus, instead of using scholarly knowledge to support their own ideas, those undergraduate students just reproduce scholars' statements. I believe that such phenomenon relates to low self-esteem that creates fragile identities (HALL, 2011; LOPES e FABRÍCIO, 2002; RAJAGOPALAN, 2003). For those students do not believe that their own voices are capable of being heard. From this standing-point, I also intend to discuss the university's role in the development of student's academic literacy (LEA & STREET, 2014; STREET, 2013; ZAVALA 2010; OLIVEIRA, 2009, 2014; BRANDÃO 2013). I argue that the mastering of academic writing should not be taken for granted. On the contrary, the literary genre of 'undergraduate monograph' must be introduced and developed together with the students from their first academic year onwards. As a matter of fact, an undergraduate that has never been in contact with academic writing, and also comes from underprivileged background, will have much more difficulty to engage in academic writing and might also consider plagiarism as a valid resource.

Key-words: Plagiarism. Identity. Academic Literacies.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 9 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 15 |
| 2.1 Educação à distância e o curso de Pedagogia : limites e possibilidades.... | 15 |
| 2.2 Estudos sobre letramento e letramentos acadêmicos..... | 25 |
| 2.3 A construção das identidades e a escrita acadêmica..... | 33 |
| 2.4 A escrita na era digital e a questão do plágio..... | 50 |
| 3 METODOLOGIA | 63 |
| 4 ANÁLISE DOS DADOS | 74 |
| 4.1 Contexto de produção: dimensões física e sociossubjetiva..... | 75 |
| 4.2 Mecanismos Enunciativos: as vozes nos TCCs e a questão do plágio | 80 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 107 |
| REFERÊNCIAS..... | 110 |

1 INTRODUÇÃO

Os alunos, ao ingressarem no curso de Pedagogia, passam por um processo de aprendizado por meio do qual irão adquirir novas habilidades e metodologias, para, posteriormente, desenvolverem os processos de letramento e alfabetização com seus alunos. Segundo Kleiman (2001, p.39), a “familiaridade com as práticas de leitura e de escrita de prestígio pareceria ser uma parte integral da identidade profissional da professora”. O pedagogo é, pois, o responsável por trabalhar esses processos na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Portanto, o curso presume que, ao sair, o aluno de graduação seja capaz de estimular o letramento dos seus próprios alunos e que, ele mesmo, possua esse letramento.

Algumas Universidades oferecem o curso de Pedagogia em duas modalidades: presencial, e a distância, ambos com duração de quatro anos. É o caso da Universidade na qual trabalhamos. O curso de Pedagogia está de acordo com as normas que organizam os cursos dessa modalidade, voltados para a formação de novos profissionais, instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que concedeu a sua aplicação, destacada no Art.80, com suas garantias e privilégios.

A partir de um núcleo de tecnologias voltado para a educação, é oferecido o curso de graduação, modalidade Licenciatura, em Pedagogia a Distância, atualmente contando com 49 Polos. A universidade afirma que o curso tem como objetivo formar profissionais para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, trabalhando numa perspectiva teórico-prática, científica e profissional, compreendendo a educação em sua vinculação com o cidadão, em particular, e com a sociedade, em geral.

Nesse contexto é que a nossa pesquisa se desenvolve, observando a formação oferecida pelo curso de Pedagogia a Distância, sobretudo no que diz respeito ao letramento acadêmico, e também um pouco do contexto sociocultural das referidas alunas. Nesse sentido, analisaremos três Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), de alunas do curso de Pedagogia oferecido em um dos Polos no interior de um Estado do Nordeste do Brasil, para compreender a concepção de trabalho acadêmico que as alunas receberam/desenvolveram ao longo de sua vida acadêmica.

Os trabalhos de conclusão de curso são de caráter obrigatório para a conclusão do curso de Pedagogia a distância investigado. Ao mesmo tempo que as alunas vão cursando as disciplinas com os respectivos professores, os tutores ficam responsáveis pela orientação dos alunos de toda uma turma. O tutor não é necessariamente professor de disciplina. A orientação às alunas da turma com a qual trabalhamos se dava em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), onde as recomendações eram feitas, e as dúvidas, sanadas. Em seguida, os trabalhos eram reenviados aos alunos para que pudesse ser atribuída uma nota. Eu, como orientador de TCC, tinha encontros presenciais com a turma no polo, os quais eram pré-agendados pela coordenação. Este era o único momento de encontro com a turma. Nesse momento, além das orientações formais e do reforço às indicações já dadas através do AVA, conversas informais eram travadas entre mim e o grupo de alunas, quando foi possível conhecer um pouco da sua origem e seu contexto sócio familiar, mas, principalmente, perceber as dificuldades que elas expressavam para a realização do trabalho.

As orientações formais foram dadas no sentido de que respeitassem as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que lessem os textos sugeridos e produzissem um TCC bem feito. Contudo, os textos apresentavam muitos problemas e dificuldades. As principais diziam respeito a textos sem formatação exigida, muitos erros gramaticais, falta de referência nas citações diretas, e, sobretudo, problemas com as paráfrases e cópias literais sem referência. Os textos, portanto, careciam de autoria. As alunas se utilizavam de textos de outros sem a referência devida ou não conseguiam parafrasear. A partir dessa constatação, construímos a seguinte pergunta que norteia este trabalho: Qual concepção de trabalho acadêmico se pode perceber nos TCCs das alunas do curso de pedagogia a distância em estudo?

Deste ponto, objetivamos, também analisar, a partir dos TCCs, os traços da qualidade da formação que o curso ofereceu às alunas relacionando sempre com o processo de letramento acadêmico que as alunas deveriam ter adquirido, e que se evidenciaria na sua produção textual e, por fim, intentamos também questionar a prática docente que, ao não estimular a criatividade e liberdade de escrita, perpetua o hábito de se copiar um trabalho. Desta maneira, acreditamos que, com este trabalho, podemos contribuir para a discussão sobre o plágio acadêmico, visando a

incentivar políticas de inibição desta prática, por parte das Universidades, de modo especial naquela em que atuo.

Ao acompanhar as alunas na orientação a distância de seus trabalhos de conclusão de curso, foi possível perceber como era grande a expectativa da formação superior. A possibilidade de qualificação para aquelas alunas significava dar um passo mais distante do que a maioria dos seus familiares já dera. Todas as alunas do curso de Pedagogia a distância analisado vêm de contextos sociais onde a pobreza e o analfabetismo unem forças para minar a autoestima e a possibilidade de autorrealização. Em um contexto como esse, alguém que chega ao ensino superior é considerado alguém de destaque em sua comunidade ou dentro da família. Concluir um curso universitário constrói outras possibilidades identitárias para determinados grupos. Lembrando Moita Lopes e Fabrício (2002), as relações construídas nos locais de aprendizagem e de trabalho são fundamentais para a estruturação da forma como organizamos e compreendemos o mundo. Nesse sentido, nos distanciamos das relações identitárias familiares para adotarmos os discursos talvez mais socialmente legitimados. No caso das alunas, o fato de virem de famílias humildes e com baixa escolaridade fez com que elas procurassem se diferenciar de seus familiares. Esta diferenciação se deu pela realização de um curso superior.

Contudo, para a conclusão do curso, foi necessária a produção de um texto, o trabalho de conclusão de curso. E este texto deveria ser fruto de um processo de pesquisa acadêmica, com temática e objetos pensados pelas autoras e com a construção textual também como produto de seu esforço intelectual. É nesse momento que, acreditamos, toda a história de uma escolaridade precária associada a problemas no processo de letramento, na escola e na família, e, quiçá, na universidade, vai cobrar seu preço.

Durante a análise e correção dos TCCs sob a minha orientação, observei que se tratava de textos escritos a “muitas mãos”¹, ou como podemos nomear, “copiados e colados”. Os textos foram devolvidos para serem reescritos, ou, pelo menos, parafraseados e para que fossem acrescidas as devidas referências. Mas não houve

¹ Nos utilizamos desta expressão entre aspas, por se tratar de cópia e colagem, e não por se referir à uma construção textual verdadeiramente produzida por mais de um pesquisador conjuntamente. Neste caso, podemos citar o texto “O Ensino da língua materna: uma perspectiva sociolinguística” (Zilles e Guy, 2006, p. 39): “Este texto foi produzido a quatro mãos e nele falamos na primeira pessoa do plural, construindo nossa reflexão conjuntamente; por vezes, no entanto, o nós cede a voz a um eu, quando se trata de relatar experiência vivenciada por um ou por outro dos autores”.

grandes modificações². A partir daí, começamos a nos perguntar o que essas alunas entendiam por trabalho acadêmico. Como imaginavam ser realizada uma pesquisa? Acreditamos que estas questões estão intimamente ligadas às suas identidades, construídas desde o início de sua formação escolar e à forma como construíram seu letramento.

Desta forma, é de suma importância uma investigação que reflita para além da cópia, para além do plágio. Copiar um trabalho, acreditamos, insere-se, neste contexto, em um processo de busca de sua própria identidade de autor, através das palavras do outro. Precisamos compreender este processo para podermos repensar as práticas de letramento acadêmico que são trabalhadas nos cursos de graduação, de modo especial aqueles a distância, e a necessidade de apresentarmos aos alunos, desde os primeiros períodos, este gênero textual que é o TCC, e promover atividades que os levem a, ao final do curso, produzirem esse gênero. Sobretudo para realidades sociais onde a qualidade da escolaridade básica é duvidosa, a Universidade precisa assumir seu papel e estimular a produção independente e autoral do discurso.

Assim, acreditamos que este trabalho se justifica na medida em que busca se inserir em um processo de discussão e reflexão sobre as práticas docentes e sobre a construção de uma escrita própria, autoral, livre e geradora de conhecimentos.

Em relação ao direcionamento metodológico desta pesquisa, optamos pelo estudo de caso, a partir de uma abordagem qualitativa. Para isso, selecionamos três TCCs que foram entregues como requisito obrigatório para a conclusão do curso de graduação em Pedagogia a distância, e esses trabalhos foram analisados a partir das perspectivas do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart.

Em relação ao perfil socioeconômico e cultural das alunas, as autoras dos três TCCs selecionados para a pesquisa são oriundas da zona rural de um município do interior de um Estado nordestino, e integram famílias de baixa renda e com baixa escolaridade, sendo duas delas filhas de mãe e/ou pai analfabetos. As três alunas já exercem o magistério, sendo professoras alfabetizadoras. Elas foram escolhidas por representarem bem o perfil dominante do curso de pedagogia a distância dessa universidade nordestina: alunas que trabalham como professoras, buscando um curso superior como forma de aperfeiçoamento de suas práticas e para

² Aproveito este momento para admitir minha incapacidade em reprová-las, já que, como aprofundarei na análise, acredito que as razões para os trabalhos copiados vão muito além de questões ligadas à ética das alunas.

responderem as novas exigências do curso superior para quem é professor na educação básica. Originárias do próprio município em que realizamos o trabalho, tiveram toda a sua formação na cidade e são, muitas vezes, a primeira pessoa da família a cursar uma Universidade. A história de vida dessas alunas e a sua formação no curso estarão representadas na sua escrita. Para isso, utilizaremos, como dissemos, uma abordagem qualitativa, através do Estudo de Caso, para analisar os TCCs das três alunas. Esta análise se mostrou eficaz na detecção do problema do plágio e a perspectiva sociointeracionista de Bronckart nos ajudou a compreender os contextos, físico e sociossubjetivo, envolvidos no processo de produção da escrita das alunas.

Mas esta é uma das etapas, esta é apenas a detecção do problema. Nosso trabalho é imensamente mais motivado pelas razões pelas quais as alunas apresentaram um trabalho de conclusão final de curso, que não foi produzido, de fato, por elas. Dessa forma, intencionamos através de sua “escrita”, deixar evidente os problemas que envolvem a motivação para o plágio: escolarização precária, problemas no processo de alfabetização e letramento (que podem ser percebidos, por exemplo, na dificuldade em parafrasear), formação universitária carente na questão da produção textual, etc. Compreendemos que, ao tentar entender melhor um fenômeno normalmente criminalizado ou associado às questões de ética, por um outro ângulo, estamos contribuindo para uma reflexão necessária sobre o problema e para uma possível busca por soluções

Este trabalho está organizado, basicamente, além desta introdução, em mais três capítulos onde se desenvolverão os conceitos e discussões importantes para a compreensão da problemática estudada.

No segundo capítulo, abordaremos as concepções teóricas adotadas na pesquisa. Apresentamos a fundamentação teórica utilizada neste trabalho como forma de compreender o fenômeno da escrita acadêmica e do plágio no grupo estudado. Discutiremos os principais estudos sobre letramento e, mais especificamente, sobre os modelos de letramentos acadêmicos. Estes modelos, acreditamos, estão presentes nas Universidades, moldando a formação dos alunos. A partir da discussão sobre os letramentos, realizaremos uma análise sobre a escrita acadêmica e, dentro desta categoria, o TCC enquanto gênero textual, que tem na Universidade seu espaço de aprendizado e aplicação. É a partir dessa reflexão que analisaremos também os conceitos ligados à construção das identidades, sobretudo,

aquela de sujeito/autor da escrita acadêmica. E essa escrita acadêmica será também contextualizada em uma nova realidade que é a da escrita digital, que cria inúmeras possibilidades para o processo de construção textual, incluindo a facilidade da possibilidade da cópia. Por isso, discutiremos, também, ainda neste primeiro capítulo, as concepções de plágio e o plágio nos dias atuais, sobretudo aquele identificado nos meios acadêmicos. Será um espaço, também, para um panorama dos principais objetivos e características da educação a distância no Brasil e o seu lugar social nas regiões mais afastadas e mais pobres. Aqui refletiremos sobre o público alvo desta modalidade de Ensino superior e, mais especificamente, analisaremos os limites e possibilidades do curso de Pedagogia a Distância, mantendo como foco este público alvo. Identificaremos o nosso grupo de estudo como representantes deste público alvo, sobretudo dentro da realidade sociocultural e educacional do nordeste do Brasil. São as possibilidades, mas principalmente os limites do curso de Pedagogia em questão, que nos ajudarão a compreender o processo de letramento acadêmico das alunas e as suas concepções de trabalho acadêmico.

O terceiro capítulo discutirá as escolhas metodológicas que nos auxiliaram na construção desta dissertação. Apresentaremos de forma mais detalhada a escolha pelo estudo de caso e a opção pela proposta de Bronckart para análise de gêneros textuais, no nosso caso, acadêmicos. Bronckart leva em consideração, além de estruturas internas do texto, contextos de produção da linguagem textual que muito nos auxiliou na compreensão da concepção de trabalho acadêmico das alunas.

No quarto capítulo, passaremos à análise dos dados e aos resultados da pesquisa. Focaremos com mais profundidade no estudo de caso dos três TCCs das alunas. Analisaremos as fragilidades na construção de suas identidades de autoras, enquanto livres produtoras de um discurso escrito. Estas fragilidades aparecerão quando são obrigadas a produzirem seus TCCs e os problemas na construção textual decorrentes das falhas nos processos de letramento acadêmico chamam a atenção para a necessidade de legitimação pela voz do outro, através da cópia. Refletiremos sobre a questão do plágio nesse contexto.

Finalmente, nas considerações finais, realizaremos um resumo das conclusões acerca dos objetivos do trabalho, abordaremos os caminhos percorridos até o delineamento final da temática estudada neste trabalho e indicaremos caminhos que visamos percorrer em estudos futuros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, trataremos dos autores e respectivos conceitos que formaram a base teórica desta pesquisa. Conceitos como o de identidade, letramento acadêmico, plágio e autor foram fundamentais no processo de compreensão do objeto estudado. Transitando por este universo, discutiremos, também, a escrita acadêmica e o TCC enquanto gênero textual acadêmico. A partir dessa compreensão é que se viabilizou, de fato, o trabalho com os TCCs analisados.

Abordaremos aqui, também, as finalidades e o lugar do Ensino a Distância no Brasil de modo geral, e do curso de Pedagogia a Distância, em particular. Analisaremos a construção, as motivações para a criação e o público alvo (se é que existe um) dos cursos de educação superior a distância, sublinhando, sempre que possível, o lugar do Curso de Pedagogia, no cenário nacional. Acreditamos que esse cenário é importante de ser pensado, já que é nele que se formam as alunas que fazem parte do grupo de estudo, e o ensino a distância possui características muito específicas que, a nosso ver, contribuem e agravam os problemas relativos à escrita acadêmica. Além disso, acreditamos também que as realidades sociais e culturais de cada Estado vão acrescentar diferenciais nos rumos e público que procura a educação a distância. E esses contextos socioculturais, consideramos que também vão se relacionar com a formação das alunas, sobretudo no que diz respeito ao letramento e aos letramentos acadêmicos. Desta forma, a análise da concepção de trabalho acadêmico das alunas será enriquecida.

2.1 Educação a distância e o curso de Pedagogia: limites e possibilidades

A modalidade de Educação a Distância no ensino superior está presente em todo o Brasil e no mundo. Ela “concorre” de forma estreita com a modalidade presencial e, segundo dados da Associação Brasileira de Educação à Distância – ABED³, o número de instituições que oferecem o Ensino a Distância aumentou entre os anos de 2004 e 2013, passando de 166 para 281, entre instituições públicas e privadas. Somente isto já seria um sinal para se atentar para a demanda por esta modalidade de ensino. Além disso, entre os anos de 2011 e 2012, a Educação a

³ Consulta feita ao Relatório Analítico da Aprendizagem a distância no Brasil, Censo EAD, ano 2013/2014, disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/censo_ead/1272/2014/10/censoead.br_2013/2014. Acesso em 28/04/2015.

Distância cresceu mais que os cursos presenciais⁴. Ainda assim, destaca-se que o espaço ocupado pelos cursos de EAD, no Brasil, no montante geral, não ultrapassa os 16% das matrículas. Mas o grande crescimento de cursos a distância oferecidos por Universidades públicas e privadas, demonstra que existe uma demanda social por esta modalidade de ensino e, por conta disto, é necessária uma reflexão cada vez maior sobre o papel desta modalidade no processo de ensino-aprendizagem. Mas o lugar da EAD no contexto da educação brasileira tem muita relação com sua história e com as diferenças socioculturais e as assimetrias entre as regiões do Brasil.

O Ensino a Distância, no Brasil, surge com a formação por correspondência, viabilizada pelo desenvolvimento dos meios de comunicação. Voltada, sobretudo, para a formação profissional técnica, teve como ícones desta modalidade O Instituto Radio Monitor de 1939 e o Instituto Universal Brasileiro de 1941 (GUARANY S e CASTRO, 1999). Mas esta modalidade só vai ser institucionalizada no Brasil, na década de 70, voltada para o ensino básico na forma dos supletivos. Os Centros de Ensino Supletivo desenvolvem uma modalidade de educação caracterizada pela intenção de atingir um público que estaria excluído da oportunidade de conclusão do ensino básico, por pertencer a uma parcela muito pobre da população. Foi, assim, associado a um ensino para as massas, ligado a uma estratégia de dominação e massificação (ERBS, 2004).

Contudo, ainda durante a década de 70, a demanda pelo Ensino a Distância cresce e ganha importância. Mas é quando é instituída na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, Art.80⁵, e passa a abarcar todos os níveis de Ensino, incluindo o Ensino Superior, que a Educação a Distância começa a caminhar para mudanças conceituais, onde, de uma educação para os pobres, de massa, passa a ser concebida como uma possibilidade de ensino-aprendizagem e formação profissional capaz de formar sujeitos autônomos. Neder (2003) nos diz que:

A educação a distância como uma modalidade pedagógica, com características especiais, passou a fazer parte dos questionamentos e preocupações que até hoje existem no setor educacional e contribuem para a formação do cidadão autônomo e consciente de sua responsabilidade. (NEDER, 2003, p.13)

4 Informação retirada do site da Agência Brasil, disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-09-17/educacao-distancia-cresce-mais-que-presencial>. Acesso em 28/04/2015.

5 Consulta feita ao site do JusBrasil, disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11683597/artigo-80-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em 29/04/2015.

Projetar e almejar uma formação que produza indivíduos autônomos, a nosso ver, é um processo que ainda está em curso no que se refere ao Ensino a Distância. Trabalhar com EAD ainda é tarefa espinhosa, já que os desafios ligados, por exemplo, ao acompanhamento da aprendizagem do aluno sem a presença do professor, ainda estão muito presentes. A ideia de autonomia está muito ligada aos cursos de EAD, já que uma caracterização bastante frequente desta modalidade liga-se à prática do auto estudo e do gerenciamento do tempo por parte do próprio aluno. Contudo, acreditamos fielmente que um sujeito autônomo, um indivíduo socialmente pensante, ativo e participativo vai muito além disto. E a Universidade, e sobretudo os cursos superiores em EAD, precisam refletir sobre isso.

Podemos perceber que, desde o seu surgimento, a EAD vem estreitamente relacionada com as tecnologias que viabilizam a comunicação e diminuem as distâncias no espaço e no tempo. Assim, quando procuramos conceituar Ensino a Distância, as definições vão transitar, basicamente, entre três eixos: a separação espacial entre professor/aluno (KEEGAN, 1991; CHAVES, 1999); a metodologia de ensino/aprendizagem (DOHMEM, 1967; PETERS, 1973) e o uso das tecnologias de comunicação (CHAVES, 1999; MOORE, 1973). Em 2005, uma definição é oficializada pelo Decreto 5.622 e vai regulamentar os cursos em EAD aprovados pelo Governo Federal⁶:

Art. 1o Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1o A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

⁶ Consulta feita ao site JusBrasil, disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10894542/artigo-1-do-decreto-n-5622-de-19-de-dezembro-de-2005>. Acesso em 29/04/2015.

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Em todas as formas de definição desta modalidade, o que parece ser o ponto de destaque é a distância entre aluno e professor. Por isso, com as mudanças nas tecnologias da educação, os computadores e, sobretudo, com o advento da internet, a Educação a Distância ganha novos contornos.

A demanda crescente por cursos de formação de professores, impulsionada pela obrigatoriedade do curso superior para atuar como professor no ensino médio e fundamental, fez com que os cursos de licenciatura a Distância crescessem e se tornassem, hoje, o tipo de graduação em maior número na modalidade EAD. Dentro deste grupo, o curso de Pedagogia é o que conta com maior número de inscritos⁷. Isso, a nosso ver, está ligado ao que mencionamos sobre a obrigatoriedade do curso superior para o magistério básico, mas explica em parte. Por que Pedagogia e não qualquer outro curso de licenciatura? Acreditamos que esta licenciatura é vista como um “genérico” de formação de professores, um grande curso de qualificação para aquisição de ferramentas e métodos de como ensinar melhor. Desta forma, encara-se esta licenciatura não como ela deveria ser encarada, como o curso responsável pela formação daqueles que não só vão atuar na formação dos indivíduos, mas que, também, vão refletir e pensar caminhos para as necessárias renovações e mudanças do processo educacional brasileiro. E esses problemas parecem se arrefecer nos cursos de EAD. Precisamos pensar como estes cursos estão acontecendo e quem são os profissionais saídos do Ensino a Distância. Este questionamento parece fazer parte, de alguma forma, de um senso comum. Segundo o site do Jornal do Brasil, de 31/08/2013, em uma reportagem sobre a tendência de busca pelo Ensino a Distância, para quem procura por qualificação profissional, existem empresas, sobretudo as maiores, que se mostram, no mínimo, reticentes quanto à contratação de profissionais oriundos destes cursos⁸. Estas empresas, provavelmente, desconfiam ainda da qualidade da formação destes profissionais e da qualidade, portanto, do serviço que é desenvolvido nessa modalidade. A questão é que, nestes casos, o resultado de um profissional mal formado e o conseqüente julgamento negativo pelo mercado de trabalho aparece

7 Dados disponíveis em <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-09-17/educacao-distancia-cresce-mais-que-presencial> Acesso em 30/06/2015. Sobre a evolução da EAD no Brasil, com dados que demonstram a mesma coisa: www.abed.org.br/congresso2013/cd/130.doc

8 Disponível em: <http://www.jb.com.br/ciencia-e-tecnologia/noticias/2013/08/31/educacao-a-distancia-e-tendencia-para-quem-busca-qualificacao-profissional/>. Acesso em 28/04/2015.

mais rapidamente. Em um contexto de profissionais ligados à educação, à formação de indivíduos, acreditamos, os resultados produzidos por um curso mal estruturado virão, mas a bem mais longo prazo. Esses profissionais passarão a educar, alfabetizar, desempenhar, enfim, as suas mais diversas atividades, sem, de fato, estarem preparados para tal. No que diz respeito ao letramento, isso é ainda mais grave. Acreditamos que, se os educadores não tiverem, eles mesmos, consolidados seus processos de letramento de forma consistente, sua ação no processo de alfabetização e letramento dos seus futuros alunos poderá estar comprometida.

Portanto, analisaremos agora o curso de Pedagogia e a modalidade em EAD, pois assim melhor construiremos o raciocínio sobre os problemas decorrentes das concepções de escrita acadêmica das alunas formadas por ele.

O curso de Pedagogia já nasce atrelado à concepção de formação do professor, ou seja, como uma licenciatura. Nesse sentido, destacamos a análise em relação às concepções de licenciatura e bacharelado e como eram/são desenvolvidos seus currículos. Segundo Libâneo (2012, p.11), “a argumentação sobre a identidade epistemológica da Pedagogia e o exercício profissional do Pedagogo supõe uma incursão sobre o campo teórico-investigativo da Pedagogia, sua natureza e seu objeto”.

O curso de Pedagogia foi criado amparado pelo decreto Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939. A partir desse momento, o curso passa por diversas modificações, que quase o fizeram se extinguir enquanto curso superior. As mudanças ocasionadas indicavam o curso ora para docência, ora para formação de especialista da educação (Administração, Supervisão e Orientação). Nesse período, o curso passa a funcionar como um anexo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade do Brasil. Este decreto determinava a formação do professor secundário com 3 anos de bacharelado. Caso desejasse se licenciar, completaria seus estudos com mais um ano no curso de Didática, no ensino superior. Estabelecia ainda que, após o Bacharelado, o formando fosse reconhecido como “técnico em educação”, situação que não definia bem a sua função, sendo que o licenciado, ao concluir o curso de Didática, estaria habilitado para exercer a docência no ensino secundário e normal.

Após esse decreto Lei, foram vários pareceres que tratavam de regulamentar a estrutura do curso, o que evidenciava a falta de continuidade em relação à

especificidade dos estudos pedagógicos e criava uma confusão em relação à identidade profissional do Pedagogo.

Nesse contexto, surge a Reforma Universitária, apoiada pela Lei nº 5.540/68, que determina a criação da Faculdade de Educação, responsável pela formação pedagógica e pelo Curso de Pedagogia, articulada com outras faculdades e institutos. Essa tinha a intenção de superar o decreto-lei nº 1.190 de 4 de abril 1939, fazendo uma nova interpretação sobre a formação de professores, de modo que tanto o curso de bacharel quanto o de licenciado fossem destinados à formação do magistério.

Com esse breve contexto histórico, pode-se ter a ideia da dimensão política e legal na construção do curso de Pedagogia. Observamos as dificuldades de sua implantação para ser definido como um curso regular e importante para ajudar nos desafios encontrados na educação escolar. O curso de Pedagogia passa por uma prova de sobrevivência, entre leis, decretos e pareceres que tratam da formação do Pedagogo pela perspectiva de alguns autores (LIBÂNEO, 2006; 2012, TEIXEIRA 2014, PINTO 2002, FREIRE 2001, NÓVOA, 1996, entre outros). Assim, com a consolidação do curso de Pedagogia, sempre com a intenção de formar o Pedagogo, ele constrói uma identidade que pensa a educação em todo o seu contexto.

Acompanhando o atual desenvolvimento tecnológico e passando a fazer parte de um novo modelo de formação de professores, visa a atender a um número maior de alunos em lugares mais distantes, afastados dos grandes centros urbanos, surge o curso de Educação a Distância (EAD). Nesse contexto, o curso de graduação em Pedagogia-licenciatura passa a ser desenvolvido na Universidade foco deste trabalho, como uma proposta que visa a desenvolver o Estado como um todo, através da educação.

Nesse contexto de ensino e aprendizado, é que a formação do Pedagogo pretende ser desenvolvida, visando a contribuir com a prática dos professores envolvidos no processo de formação. Segundo Libâneo (2012, p. 11),

A ideia corrente sobre pedagogia está demasiadamente presa ao senso comum. Entre os próprios pedagogos é muito comum entendê-la como o modo de ensinar, o pedagógico identificado ao metodológico e, às vezes, ao procedimental, no sentido de que uma pessoa estuda ou se serve da pedagogia para ensinar melhor a matéria ou para aprender a utilização de técnicas de ensino.

Libâneo (2012, p. 12) chama a nossa atenção para esse modo simplista de pensar de uma boa parte dos Pedagogos. O autor ainda diz que “O fundamento mais remoto dessa ideia está na etimologia da palavra “Pedagogo” em grego: aquele que conduz a criança, o escravo que cuidava das crianças e as conduzia à escola”. Assim, a Pedagogia passou a ser entendida como um saber prático que pode ser adquirido com a experiência ou comparado a uma habilidade que algumas pessoas possuem, e muitos professores acreditam que seja um “dom”. Outros ironizam este pensamento. Nesse sentido, é comum o entendimento que se tem, em vários países da América Latina, que Pedagogo é um sinônimo para professor. O Pedagogo é aquele que ensina. Segundo Libâneo (2006, p. 6), “Ser pedagogo é quem conduz as crianças, então quem ensina para crianças é pedagogo. E, para ser pedagogo, ensinador de crianças, se faz um curso de pedagogia”. Essa premissa está contida na Resolução n.1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trouxe o debate à tona, mais uma vez, sobre a identidade do curso e da sua finalidade profissionalizante, que passa a ser instituída enquanto curso de licenciatura. Libâneo (2006) concorda com esses pontos sobre a ocupação do Pedagogo, entretanto, de forma mais científica, ele destaca, antes de tudo, que a Pedagogia é um campo teórico-investigativo que pesquisa a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, e suas práticas:

A ideia de conceber o curso de Pedagogia como formação de professores, a meu ver, é muito simplista e reducionista, é, digamos, uma ideia de senso comum. A Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. (LIBÂNEO, 2006, p.6)

E Paulo Freire (2001) acrescenta uma reflexão quanto à responsabilidade daquele que ensina:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2001, p.259)

Com o desenvolvimento industrial das três últimas décadas, observam-se os novos anseios que a sociedade passa a ter, o que se reflete tanto na vida pessoal quanto na profissional. Foram essas mudanças estruturais que contribuíram para o acelerado processo de globalização, que envolve também as atividades humanas que resultam em novos problemas sociais a serem enfrentados pela sociedade.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, que tem como foco um município do interior do Estado em que vivo, torna-se necessário entender como se desenvolveu historicamente esse processo de EAD no estado, nessa modalidade, primeiramente por meio da televisão, sendo criado, em 1969, o Centro Educativo... (CEMA), posteriormente Fundação... de TV Educativa, que atendia estudantes de 5^a a 8^a a séries em programas de educação, transmitidos pela TV em circuito fechado.

Os benefícios da Educação a Distância são inegáveis devido ao fato de favorecerem a autoaprendizagem, que resulta na (desejável) autonomia dos estudantes, fundamental na atual sociedade do conhecimento. No Brasil, essa modalidade vem contribuindo desde a década de 90 para a implementação das políticas públicas, relacionadas à formação de professores. Entretanto, na prática, podemos identificar problemas neste tipo de modalidade que puderam ser observados no nosso contato com o curso como tutor, e nas conversas com o grupo de alunas. Apesar de tanto falarmos sobre exigências do mundo contemporâneo, novos currículos para o curso de Pedagogia para atender a essas exigências, o que se observa são profissionais que se formam de forma despreparada principalmente quando se envolvem questões tecnológicas no caso de EAD.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia em EAD da Universidade investigada destaca a oportunidade de oferecer à sociedade a continuidade de estudos, principalmente de ensino superior. Devido a sua abrangência, objetiva permitir atender a um maior número de municípios, possibilitando a todos o acesso à educação, como ocorreu no caso das alunas que participaram desta pesquisa.

A Universidade investigada definiu, a partir de 1993, uma política de formação de professores, levando em consideração as crescentes demandas desta área voltada para a Educação Básica, em todo o Estado. Assim, em 2002, é instalado o Núcleo de Educação a Distância (NEAD), responsável pela concepção, difusão, gestão e avaliação de projetos em Educação a Distância.

A respectiva Universidade encontrou respaldo legal para desenvolver os cursos a distância no art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, que determina que seja incentivado o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada, o que é reforçado pelos § do 1º ao 4º e dos incisos do I ao III da referida lei.

A LDB nº 9.394/96 destaca a EAD em outros artigos, no sentido de organização dos cursos. No art. 47 § 3º, trata da frequência de alunos e professores na Educação Superior, ressaltando a não obrigatoriedade nos programas de educação a distância. No artigo 61, inciso I, trata da formação de profissionais da educação, com orientação de que seja utilizada a capacitação em serviço, constituindo-se um forte argumento para a oferta da EAD pelas instituições de ensino. O Art. 87, § 3º, inciso III, atribuiu a cada Município e, supletivamente, ao Estado e à União, a incumbência de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para tanto, os recursos da Educação a Distância.

A Universidade em questão, fazendo uso do NEAD, visava a atender aos anseios da sociedade, como o de acesso democrático ao ensino de nível superior. O acesso destes profissionais à instituição é uma resposta à demanda social do estado do Nordeste onde está situada a Universidade. Essa iniciativa visa também a contribuir com a universalização do Ensino Fundamental.

Segundo o PPP (2008), o Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura na modalidade a Distância encontra-se regulamentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de acordo com os Pareceres CNE/CP nº 05/2005 e 03/2006, e na Resolução nº CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006, tendo como base a docência e a gestão democrática. Segundo o PPP (2008), parte da concepção do Pedagogo

[...] como um profissional capaz de reconhecer-se como agente de transformação, provido de valores amplos e universais e de um repertório de informações e habilidades sendo capaz de exercer a docência e a organização e desenvolvimento de programas não -escolares fundamentados em princípios da interdisciplinaridade, contextualização, pertinência, relevância social, ética e sensibilidade estética, através de múltiplos conhecimentos e saberes construídos em tempo e espaço diversos e multidimensional onde se articula os enfoques político, científico e afetivo .

Nesse contexto, vai sendo construída a identidade do Pedagogo formado no curso de Pedagogia a distância da Universidade investigada. Essa

identidade, bastante desenvolvida na relação com os discursos institucionais, passa pela ideia de si como dominando conhecimentos específicos com a intenção de desenvolver competências e habilidades relativas à docência na educação infantil, e nas séries iniciais do ensino fundamental. Resta saber se essa identidade liga-se, também, a uma identidade de autor.

Desde 1939 até nossos dias, observou-se cada vez mais a complexidade desse curso, o que nos leva a afirmar que pensar a identidade desse profissional de forma geral requer muito esforço, devido aos constantes desafios que são apresentados a todo momento. Segundo Porto e Amorim (2013),

O momento é de repensar as práticas pedagógicas exercidas pelos educadores atuais, resgatar e praticar o que a Pedagogia freireana propõe [...]. Levando em consideração os estudos já realizados obtivemos alguns resultados, dentre eles a necessidade de uma formação baseada na pedagogia de Freire, a qual resgata a educação a partir da leitura de mundo, que considera a realidade do educando respeitando assim os diferentes contextos sociais e históricos. Todavia, a partir da Pedagogia de Paulo Freire e da análise das políticas educacionais pode-se aprofundar e contextualizar melhor esta temática, onde ambas nos evidenciam que a formação deve ir além de uma formação inicial que respeita apenas metas estabelecidas na legislação educacional da formação do profissional da educação básica, [...] em detrimento da formação humana. (PORTO E AMORIM, 2013, p.2)

Essas transformações levaram à mudança no perfil dos Pedagogos, que são os profissionais que estão ligados aos processos de discussão das práticas pedagógicas. Nesse sentido, é preciso que estes profissionais tenham uma melhor formação; para isso, será necessário que haja uma maior interação entre os currículos do curso e as novas exigências que surgem a todo momento.

Essas discussões aqui apresentadas em relação à Formação do Pedagogo estão todas ligadas às questões sociais. Nesse sentido, pensar a identidade profissional do Pedagogo, mas, especificamente, analisar como esta identidade relaciona-se com a produção do discurso, e, de certa forma, a produção do saber, é compreendê-lo enquanto participante dessa sociedade e também como membro ativo na formação de novos agentes no contexto educacional.

Colaborando com o nosso trabalho, cabe destacar o que pensava Paulo Freire (2008, p. 38-39), para quem a prática docente crítica implicaria o pensar adequado, que envolveria uma dinâmica, uma dialética “entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Assim, ele defende que o saber da prática docente espontânea

produz um saber ingênuo, que conseqüentemente falta a fundamentação metódica, caracterizando um saber produzido da experiência, destituído de um rigor metodológico. Segundo o autor, “Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura”. Para o autor, na prática da formação docente, o aprendiz de educador deve assumir que o pensar certo deve superar o pensar ingênuo, o qual deve ser produzido pelo aprendiz com o apoio do professor formador. Paulo Freire (2001, p. 43), nesse sentido, reforça que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Pensando no nosso objeto de pesquisa, podemos cogitar a falta desta superação do “pensar ingênuo”, como diz Paulo Freire. O pensar certo seria, enfim, o pensar embasado, o pensar com consistência e capaz de transformar.

Percebe-se, pois, que a formação do Pedagogo nas instituições de ensino superior visa a preparar este profissional mais reflexivo e seguro da sua prática. Mas, se não consegue estabelecer uma relação de ensino/aprendizagem satisfatória no que diz respeito à construção textual, o que toca em questões mais profundas como a dos letramentos, como entender que estes profissionais estão sendo bem formados?

2.2 Estudos sobre letramento e letramentos acadêmicos

Abordar o letramento acadêmico é fator importante para este trabalho. Assim, buscaremos discutir as relações das alunas com a escrita no contexto do curso de graduação de pedagogia a distância. Nesse sentido, vamos analisar as possíveis dificuldades dessas alunas na leitura e na produção de textos acadêmicos, mais especificamente, no desenvolvimento dos seus trabalhos de conclusão de curso que chamaram a nossa atenção por terem sido copiados/plagiados de textos da internet.

Muitos estudos sobre letramento e alfabetização vêm sendo produzidos e debatidos em vários contextos sociais. A nossa pesquisa se desenvolve nessa mesma direção, a partir do momento em que esses dois processos contribuem de forma sólida para entendermos os problemas existentes em relação à escrita na Universidade. Assim, para entendermos o letramento, devemos iniciar buscando uma definição que dará desdobramentos para várias outras definições.

Street (2013), ao falar da natureza do letramento, comenta que “As práticas de letramento, então, se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais”⁹.

Podemos observar que Street associa o letramento aos contextos culturais, ou seja, podemos inferir que letramento começa antes da escola. Segundo Kleiman (2005), ao falarmos sobre letramento, é preciso deixar claro que não se trata de alfabetização, embora esta se inclua no processo de letramento, ou seja, os dois processos estão associados entre si. O letramento é mais amplo e envolve a alfabetização na sua construção. Quer dizer, quando associamos as dificuldades em produzir um texto original a uma deficiência no processo de letramento, não estamos dizendo que as alunas não sabem ler e escrever. Sim, elas sabem fazer isso. Contudo, o letramento é um processo que se inicia (ou deveria iniciar) muito antes da entrada na Universidade. Assumindo aqui uma apressada posição, podemos dizer que essas dificuldades decorrem das concepções de leitura e escrita trabalhadas no ensino fundamental e médio o que, conseqüentemente, resulta em um letramento acadêmico precário. Isto vai se desdobrar em dificuldades de leitura e compreensão dos textos, associadas às incapacidades de parafrasear, de expressar o que leu, analisar textos diversos e criar um texto próprio, com sua própria visão. Não estamos dizendo que, na produção acadêmica, não devemos nos apoiar em outros autores. Segundo Zavala (2010 b),

Produzir um texto acadêmico é como cantar uma música com um coro atrás. A necessidade de ter essas outras vozes para cantar em harmonia ou em oposição a elas é uma espécie de regra sobre a forma na qual se constrói o conhecimento acadêmico. O acadêmico não pode cantar sozinho porque as outras vozes devem prover uma evidência para o que está cantando. Portanto um texto acadêmico contém muitas vozes [...]. A compreensão constitui um processo de longo prazo que envolve formas acadêmicas de conhecer e ver o mundo e que, por sua vez, podem estar em conflito com as formas de construir conhecimento de algumas pessoas. (ZAVALA, 2010 b, p.76).

A escrita acadêmica pressupõe, e até exige, que tenhamos diálogo com outros autores que pensaram nosso objeto antes de nós e que contribuam teórica e metodologicamente com nosso trabalho. Contudo, este diálogo não significa cópia.

9 Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000100004&script=sci_arttext. Acesso em 26/02/2015.

Levaremos em consideração, na nossa pesquisa, portanto, questões relacionadas à leitura e à escrita ligadas ao processo de letramento acadêmico, ou seja, leitura e escrita de gêneros de textos que circulam na esfera acadêmica. Estas questões formam, no nosso entender, uma dificuldade clara para as alunas na construção dos seus TCCs, o que talvez as tenha levado à cópia e ao plágio.

Nesse contexto, Brandão (2013, p. 1) chama a nossa atenção quando afirma que

Entre as razões para a relevância que o tema tem vindo a assumir, é normalmente referida a questão das dificuldades que os alunos que frequentam a universidade revelam quando têm de lidar com tarefas que envolvem a leitura e a escrita no contexto acadêmico, nomeadamente as que se prendem com a receção e a produção de determinados géneros textuais que se caracterizam por um elevado grau de complexidade. A explicação dessas dificuldades inclui normalmente uma referência à alteração do perfil dos públicos que frequentam o ensino superior, no âmbito de um processo de massificação da escola que torna possível o acesso à universidade a grupos sociais que, num passado ainda não muito distante, ficavam confinados aos níveis mais baixos de escolaridade.

Segundo Brandão (2013), essa é uma questão importante de ser analisada, tendo em vista a reação das instituições que estão buscando resolver essas dificuldades relacionadas à leitura e à escrita dos alunos no contexto acadêmico. Nessa discussão, cabe destacar outro aspecto importante que é a relação dessas dificuldades com a trajetória escolar dos alunos, como já mencionamos anteriormente.

Frequentemente, se atribui a responsabilidade pelos problemas com leitura e escrita à forma como elas foram trabalhadas na disciplina de Língua Portuguesa, pois o aluno não teria sido adequadamente preparado para responder em termos de linguagem escrita no contexto acadêmico. Entretanto, existem outras dificuldades além dessas, voltadas muito mais para as práticas de construção e elaboração do conhecimento, com a comunicação dos saberes em contexto pedagógico e com o modo como a linguagem escrita tem sido desenvolvida nesse processo, até mesmo porque se deveria ler e escrever em todas as disciplinas.

Ainda nesse sentido, Brandão (2013, p.3) coloca que

a questão da literacia académica configura um quadro complexo, no âmbito do qual múltiplos fatores interagem, e não pode ser analisada de forma parcelar. Não pode, por um lado, ser confinada ao nível do ensino superior, na medida em que o desempenho dos alunos não pode ser dissociado da sua educação linguística nem das práticas de literacia em que, na escola e

para além dela, se envolvem ao longo dos muitos anos que antecedem a sua chegada à universidade. Também não pode ser perspectivada como uma questão que se circunscreva à aula de língua, entendida como espaço onde o aluno adquire e desenvolve competências que depois usa nas múltiplas situações em que é chamado a ler e a escrever ao longo da sua vida. Tem de ser vista de forma abrangente, considerando não só o papel que a linguagem desempenha nos processos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, mas também a diversidade de contextos em que esses processos ocorrem e a especificidade das linguagens que neles são usadas, com implicações em termos dos géneros textuais envolvidos.

Nesse contexto, cabe também pensar o papel da escrita que tem sido foco de interesse para alguns trabalhos que partem das perspectivas linguísticas, tendo em vista que o acesso à palavra escrita é cultural, atribuído às práticas sociais onde são elaboradas as relações entre a leitura e a escrita. Assim, saber ler e escrever tornou-se uma habilidade indispensável para que o indivíduo possa se adaptar ao meio social.

Nessa visão, Kleiman (2007, p.7) afirma que

A perspectiva não se exime de focalizar o impacto social da escrita, particularmente as mudanças e transformações sociais decorrentes das novas tecnologias e novos usos da escrita, com seus reflexos no homem. Esse foco necessariamente amplia a concepção do que venha a ser a escrita, antes reservada para os textos literários – de fato, os textos extraordinários que pouquíssimos conseguem escrever – passando a incluir os textos do cotidiano, os textos comuns do dia-a-dia, mesmo que sejam utilizados como recursos pedagógicos para construir a auto-segurança do aluno em relação à sua própria capacidade de ler e escrever para que ele perceba que já domina muito dessa capacidade [...].

Segundo Kleiman (1995), partindo do princípio de que a natureza das práticas sociais da linguagem escrita se caracteriza pelas formas que a leitura e a escrita assumem em determinados contextos, a produção textual estaria ligada às demandas propostas aos sujeitos (STREET, 1984; HEATH, 1983; BARTON et al., 2000; GEE, 2000). Nesse sentido, a escola, em um primeiro momento, quando não cumpre o papel de demanda de escrita articulada com um ensino/aprendizagem da leitura e escrita desgarrada da cópia/colagem, vai produzir sujeitos incapacitados de se expressarem, que vão buscar a permanência da prática da cópia.

Segundo da Cruz (2007, p. 10), a concepção da escrita socialmente contextualizada tem sido o foco de várias pesquisas sobre o que se chama de “letramentos acadêmicos”, que não devem ser compreendidas como práticas de escrita neutras e desvinculadas dos contextos de uso e, sim, como eventos sociais,

consequentemente associados aos usos e às funções da escrita em contextos específicos. Nesse sentido, ela afirma que,

Sob essa perspectiva, leva-se em conta que os letramentos não estão diretamente associados a conteúdos e a disciplinas isoladamente, mas aos amplos e abrangentes discursos e gêneros institucionais que subjazem à escrita na universidade. No desenvolvimento do letramento acadêmico, as questões de escrita e de aprendizagem devem ser consideradas mais do ponto de vista epistemológico e identitário, do que uma questão de aquisição de habilidades ou de socialização acadêmica apenas, apesar de que essas perspectivas não se excluem, tendo-se em vista que ao estudante devem ser oferecidos instrumentos que lhe permitam transitar entre elas de acordo com o contexto e com o objetivo da atividade. (da Cruz, 2007, p.7)

A autora nos mostra que passamos a compreender que o problema relativo à escrita de nossos alunos se inicia bem antes do ato de escrever, ou seja, desde os seus modos de elaborar a leitura. Nesse processo, o aluno já entra na universidade carregando as deficiências de letramento, o que pode dificultar a apropriação da produção textual acadêmica e a produção textual própria, competência exigido nas universidades. Dessa forma, cabe à universidade voltar sua atenção para o desenvolvimento da escrita dos alunos como uma abordagem necessária que possa colaborar com a sua formação. Além disso, como a autora afirma, essa capacidade de expressão e produção textual autônoma contribui para a formação identitária do sujeito, mais especificamente, do autor.

Uma das formas de letramento é o acadêmico, que é construído através das práticas e comportamentos sociais no âmbito universitário, como destaca Cunha (2012, p. 139), para quem esse letramento é

um processo de desenvolvimento de práticas e comportamentos sociais que interagem continuamente com a escrita, porém se dá para fins específicos daquele domínio social sem desconsiderar a história de vida do aluno universitário: mesmo quando oriundo de estratos sociais menos privilegiados, o estudante não pode ser concebido na esfera universitária como um aluno iletrado. Na universidade, mesmo nesta que reúne as massas populares, a relação comunitária – professores, alunos e funcionários – é tipificada por letrados.

Ainda segundo Cunha (2012, p.139), “cada indivíduo ou grupo social possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita bem como de seu uso em práticas sociais”. Nesse sentido, os alunos que entram na universidade são sujeitos letrados pelo fato de já possuírem concepções de leitura e escrita desenvolvidas. Entretanto, apesar disso, não conseguem, muitas vezes, apresentar um bom

desempenho acadêmico, e produzem textos que apresentam muitos problemas. Muitas vezes, é preciso salientar, o aluno apresenta boa avaliação sem que o trabalho corresponda, de forma real, à nota atribuída, o que demonstra que uma parte da responsabilidade cabe ao professor, que, muitas vezes, não interage com o texto produzido pelo aluno. Na prática do plágio, como já dissemos, existe a responsabilidade do professor que aceita e avalia um trabalho que foi plagiado, sem, muitas vezes, identificá-lo.

O Letramento Acadêmico está ligado à “fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a este contexto social” (FISCHER, 2008, p. 180). Sem deixar de lado toda a história de letramento do aluno, o letramento acadêmico é, pois, um processo de aquisição de habilidades específicas para se relacionar com a escrita no ambiente acadêmico. É importante, para esta análise, ainda, destacar os três modelos de letramento universitário apontados por Lea e Street (2014) que não são, necessariamente, excludentes. Eles podem aparecer como sobrepostos e, na verdade, o ideal é que eles aparecessem juntos, pois levam em consideração habilidades, conhecimentos e processos diferentes. São eles: habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramento acadêmico.

O modelo das habilidades de estudo entende o letramento universitário como um conjunto de habilidades e ferramentas, práticas e cognitivas, que o aluno deve adquirir para conseguir integrar esta realidade de modo positivo. De certa forma, se concentra em um nível superficial da produção textual, já que se preocupa muito com a gramática ou a pontuação, por exemplo, mas bem pouco com o contexto (LEA e STREET, 2014). Neste caso, a responsabilidade pelo fracasso fica somente sobre o aluno.

No modelo de socialização acadêmica, a responsabilidade se inverte, e cabe ao professor a iniciação do aluno nesse conjunto de habilidades específicas que o mundo acadêmico exige. Nessa perspectiva, além de colocar a responsabilidade sobre o professor, o que também é parcial, pressupõe que os gêneros discursivos acadêmicos são homogêneos e, uma vez adquiridas as habilidades, o aluno seria capaz de transitar livremente por qualquer disciplina e por qualquer desafio da construção textual acadêmica. A defesa desse modelo, segundo Ramires (2007), corrobora com a ideia de que existem discursos imutáveis e legitimados pela academia, o que reforça a necessidade em construir alunos pensantes e atuantes, e

não apenas meros reprodutores de modelos ou teorias aceitas e corroboradas. Estes dois modelos, quando pensados de forma isolada, apenas entendem a escrita acadêmica como um meio de avaliação da aquisição destes discursos e habilidade legitimados, por parte do aluno, excluindo a motivação para a construção do livre pensamento.

O modelo de letramento acadêmico, por sua vez, parte da premissa de que o aluno deve construir o domínio dos diversos gêneros linguísticos que possibilitarão sua inserção nas diversas disciplinas. Dessa forma, tanto alunos, professores, como a própria Universidade dividem a responsabilidade acerca da construção deste tipo de conhecimento. O letramento acadêmico irá focar nos diferentes significados que cada um deles dá à escrita. E, como prática social, leva em consideração, também, a história de vida dos alunos, seus processos de letramento anteriores e sua nova realidade, quando são imersos nesse novo contexto cultural, o da Universidade.

É preciso compreender, lembrando, que estes três modelos não são excludentes, eles são complementares. Quando só um dos dois primeiros é levado em consideração para lidar com as questões da escrita acadêmica e para vincular os alunos ao discurso próprio da Universidade, pode-se terminar por crer que o aluno chega à Universidade iletrado, o que não é verdade. Segundo Lea e Street (2014, p. 491): “Em vez de destacar os *déficits* dos alunos, a abordagem do modelo de letramentos acadêmicos coloca em primeiro plano a variedade e a especificidade das práticas institucionais e a luta dos estudantes para que essas práticas façam sentido”.

Observamos que, no Brasil; existem diversas pesquisas (por exemplo, ABRANCHES, 2008; SILVA, 2008; AZEVEDO, 2006), que abordam o tema sobre leitura e escrita em contextos de ensino e aprendizado em nível de ensino fundamental e médio, entretanto, os estudos sobre a escrita acadêmica não são tão abundantes, diferente do que ocorre nas universidades estrangeiras (MARINHO, 2010). Muitas universidades brasileiras ainda não assumiram, de fato, sua cota de responsabilidade no que diz respeito ao ensino da escrita acadêmica ao aluno de nível superior.

Segundo Marinho (2010), uma possível justificativa para isso, poderia ser a crença de que se aprende a ler e escrever no ensino fundamental e médio, e que a Universidade não é o espaço para a aquisição desse conhecimento. Nesse sentido, a autora entende que

os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental médio. A leitura e a escrita de gêneros de referência na academia – artigos, teses, monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, entre outros – são realizadas, de preferência, na universidade, porque é nessa instituição que são produzidos, por necessidades próprias, esses gêneros (MARINHO, 2010, p. 366).

Nesse contexto, vamos caracterizar o TCC das alunas do curso de Pedagogia a distância como sendo um dos gêneros da escrita acadêmica, tendo regras, formato, modelos próprios que só poderiam ser ensinados na Universidade.

Segundo Corrêa (2010), é comum alguns professores argumentarem que os alunos já deveriam saber escrever ao entrarem na Universidade. Porém, observa-se que tal fato não acontece ao longo da educação básica muito menos no ensino superior. De acordo com as suas pesquisas, são poucas as Universidades que têm no seu currículo a disciplina “Escrita Acadêmica” ou equivalente, devendo ser uma preocupação relativa a toda vida educacional dos alunos desde a educação básica ao ensino superior, devendo ser, assim, uma preocupação constante em todas as disciplinas e para todos os professores, de modo especial se for na modalidade EAD.

Em relação ao domínio acadêmico, cabe ao aluno, segundo Oliveira (2011, p. 7), assumir “a identidade acadêmico-científica para melhor se inserir”. Entretanto ele, o aluno, precisa ser inicializado no discurso acadêmico, o que não ocorre facilmente, tendo em vista ser um novo discurso que deve ser aprendido como uma nova linguagem social.

O ensino superior apresenta diversas particularidades que o fazem se diferenciar do ensino fundamental e médio, devido às práticas de letramento que são próprias do meio acadêmico. Isso pode fazer muitos alunos se distanciarem das propostas dos professores, pelo fato de ainda não terem o domínio da linguagem acadêmica. Assim, conhecer quem são esses alunos que ingressam no ensino superior e os possíveis fatores sociais que os constituem pode contribuir para que as práticas de letramento acadêmico sejam desenvolvidas na Universidade com mais eficiência.

As dificuldades que os alunos encontram com a linguagem acadêmica, poderiam ser suavizadas com uma mudança na perspectiva dos cursos e professores e o trabalho em conjunto com os alunos.

Quando observamos os trabalhos das alunas de Pedagogia a distância, fica evidente a intenção de realizar uma produção textual, mas são evidenciadas também as dificuldades encontradas que se materializam no plágio. Estas dificuldades contribuem também para um processo de baixa-autoestima, onde a própria voz é desprezada em nome de vozes mais capacitadas que “diriam o que quero dizer, mas que não sei como dizer”. Apenas identificar o plágio e punir o plagiador ou nada fazer, sem buscar uma reflexão sobre as motivações desta prática, é incentivar que ela seja cada vez mais utilizada no meio acadêmico.

Para isso, analisaremos agora a questão da das identidades e mais especificamente, aquela ligada à formação do sujeito/autor. Esta identidade, neste trabalho, associa-se estreitamente à concepção de escrita acadêmica das alunas representada pelos seus TCCs. Por isso, discutiremos, também, o gênero textual TCC.

2.3 A construção das identidades e a escrita acadêmica

Inserida nas perspectivas teóricas deste trabalho, está a discussão sobre a construção das identidades e a escrita acadêmica. Neste momento, analisaremos como podemos entender o processo de construção de identidade ligando este processo à construção de uma identidade de autor, a identidade de um sujeito autônomo em relação a sua escrita. Esta questão também perpassa a da identidade de acadêmica, e de futura Pedagoga, já que a escrita acadêmica é a fonte de nossa pesquisa, através dos TCCs das alunas. Precisamos, no nosso entender, de algumas palavras sobre esta questão também. Compreender este processo nos ajudará a entender como as alunas concebem a produção de um trabalho acadêmico.

Analisaremos também, dentro da perspectiva da escrita acadêmica, a noção de gênero textual acadêmico, mais precisamente a modalidade Trabalho de Conclusão Curso. A partir de suas premissas, suas normas e estrutura, seu espaço de circulação, compreenderemos como as alunas se afastam dele, construindo uma cópia. A forma como produziram seus trabalhos acadêmicos demonstra como concebem este trabalho e como concebem a si mesmas.

As pesquisas socioculturais na pós-modernidade têm se preocupado imensamente com o conceito de identidade. Etimologicamente, o termo significa

característica do que é o mesmo ou, ontologicamente falando, a essência do ser, aquilo que permanece. Mas há muito já nos distanciamos desta raiz etimológica ou, simplesmente, tornamos muito mais complexa a noção de identidade.

Não é necessariamente uma noção nova para as ciências sociais, tendo estado presente, desde a década de 60, na Filosofia, Psicologia e muito utilizada pela Antropologia. Nestas áreas do saber, identidade já aparece deslocada do viés biológico e individual do sujeito e passa a compreendê-lo como estando inserido em um contexto sócio-histórico-cultural. Este conceito atinge uma grande importância social nos dias de hoje, influenciando projetos em sala de aula, por exemplo, onde os professores se preocupam em ajudar seus alunos a construir a compreensão da diversidade cultural brasileira que passa, estreitamente, pelo reconhecimento das identidades étnicas, regionais, etc.

O conceito de identidade está relacionado a muitas questões que são cotejadas hoje em dia nas áreas já mencionadas, mas também, mais recentemente, nos chamados Estudos Culturais, área interdisciplinar que abrange outras áreas como a Sociologia, a História e a Linguística (BASTOS e LOPES, 2011). Dessa forma, vemos surgir da noção de identidade múltiplos conceitos como: identidade étnica, identidade nacional, identidade social, identidade categorial ou profissional, entre outros tantos. E é preciso lembrar que cada um deles tem uma gama de significados específicos e métodos de análise bastante particulares.

Tanto para a Antropologia como para a Psicologia - áreas um tanto quanto precursoras na preocupação com esta noção nas ciências humanas e sociais, a identidade é a construção do “eu” a partir de um conjunto de representações (que podem incluir representações de memórias passadas, das condutas e ações no presente e dos projetos futuros) que faz com que o indivíduo se assemelhe a si mesmo e se diferencie do “outro”. Desta identidade dita individual, é que partimos para uma identidade partilhada com um grupo, identidade social ou cultural (HALL, 2011).

Todos temos “identidade” e, para a Psicologia social, identidade social é o que define o “indivíduo” enquanto “pessoa”, e o que define o comportamento humano sob influência da sociedade. Dessa forma, identidade social é o conjunto de papéis exercidos pelo sujeito, por ele mesmo. Contudo, estes papéis têm profundas relações e funções sociais (e mesmo psicológicas), e estão intrinsecamente ligados às expectativas sociais, ou seja, ao que se espera do indivíduo. Desta forma,

segundo a Psicologia Social, a história de vida do indivíduo e sua personalidade são construídas sob a influência do meio social e, assim, a identidade social funciona na manutenção das relações de dominação. Contudo, tomar consciência de sua identidade contribuiria para a transformação desta identidade social de dominado (HALL, 2011).

Na Antropologia, o conceito de identidade gera uma multiplicidade de questões, entre outras, relacionadas aos processos de construção das identidades nacionais ou regionais através de características culturais ou as representações destas (o que é ser brasileiro? O que é ser nordestino?), estas questões também são abordadas levando em consideração as relações entre identidade, nação e etnia, que também contribuem para a construção das identidades nacionais e regionais.

Para alguns Antropólogos (SCOTT e ZARUR, 2003), o conceito de identidade é fundamental para entendermos o mundo globalizado, onde as identidades se fragmentaram seguindo o processo de enfraquecimento dos Estados Nacionais, surgindo, assim, novas identidades: de gênero, étnica, etc. Sob esta perspectiva, a identidade pode ser compreendida a partir de diversas premissas, como o hibridismo. Neste caso, é observada uma sobreposição de identidades, bem comum em países que recebem muitos imigrantes, por exemplo, onde a variedade cultural é acentuada (SCOTT e ZARUR, 2003). Assim, os imigrantes de diferentes culturas se inter-relacionam criando uma cultura híbrida. Neste caso, a identidade é essencialmente uma construção, que se dá pela relação com os outros.

Dentro das ciências sociais e humanas, podemos mencionar que o conceito de identidade passou a ocupar um lugar privilegiado, também, nos estudos históricos. O campo dos estudos da memória utiliza-se prioritariamente do conceito de identidade.

Contudo, é no interior dos Estudos Culturais, enquanto área interdisciplinar, que os estudos de identidade têm despertado maior interesse e suscitado inúmeros trabalhos. Surgida no século XX, essa área de investigação tem em nomes como Stuart Hall seus principais expoentes. Ele critica as hierarquias sociais e se preocupa com as identidades no mundo pós-moderno, levando em consideração a discussão de conceitos como etnia, nação, para os quais o estudo da construção de identidades é fundamental. E essa identidade é entendida como em constante

mudança, mas, sobretudo, como construída a partir da relação com a diferença (SILVA, 2009; HALL, 2011 e WOODWARD, 2009), com a alteridade.

É uma construção relacional, ou seja, a partir do contato e do relacionamento com o outro. Além disso, as identidades são categorias históricas. Elas mudam e se (re)constróem, se atualizam, a partir do contato com o diferente e em relação às outras identidades. E, no mundo atual, as relações entre identidades diferentes é muito mais acirrada, com a convivência muito próxima de culturas e mundos diversos. Desta forma, as identidades regionais, étnicas ou de grupo profissional, por exemplo, também serão remarcadas, criando uma complexidade ainda maior para este conceito já nada simples.

Esta área de caráter interdisciplinar inclui áreas como a História, Educação, Sociologia e Linguística. Portanto, nos apoiaremos em autores ligados a essas áreas e aos Estudos Culturais para pensar o processo de construção de identidades, sobretudo, aqueles que pensaram a identidade no chamado mundo pós-moderno. Isso se justifica, pois, como falaremos mais à frente, os textos produzidos pelas alunas possuem as múltiplas vozes identitárias que elas são capazes de assumir. A partir de sua produção textual, poderemos perceber quais delas estão sendo representadas e como elas se representam, identitariamente, como autoras.

Stuart Hall vai pensar as identidades para a modernidade tardia. O autor afirma que as velhas identidades, que durante muito tempo, estabilizaram o mundo social, perderam o seu sentido (HALL, 2011, p.10). Segundo Hall, o sujeito da pós-modernidade é confrontado com múltiplas relações, fazendo surgir novas identidades, fragmentando o novo indivíduo, que era visto como um sujeito unificado. Para o autor, é possível perceber três concepções de identidade que representariam os estágios na “evolução” do conceito de identidade: Sujeito do Iluminismo, Sujeito Sociológico e o Sujeito Pós-Moderno.

No Sujeito do Iluminismo, a concepção da pessoa humana concebia o indivíduo como centrado, unificado e dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação. O seu "centro" consistiria num núcleo interior, que surgiria ao seu nascimento e com ele se desenvolveria, contudo, permanecendo essencialmente o mesmo. Este centro seria a identidade da pessoa, una e estável, construindo uma concepção de sujeito bastante individualizada (HALL, 2011, p.11). Além disso, esse sujeito estava baseado nos valores essencialmente masculinos.

O Sujeito Sociológico surge a partir da complexidade do mundo moderno, construindo a consciência de que o centro do sujeito, antes considerado individual, não era autônomo nem independente, “mas era formado na relação com "outras pessoas importantes para ele", que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos — a cultura — dos mundos que ele/ela habitava” (HALL, 2011, p. 11). Dessa maneira, a identidade se forma na relação entre o eu e a sociedade, portanto, torna-se a definição clássica para a questão da construção/formação das identidades. Apesar do sujeito ainda se compreender como possuindo um centro que representaria seu “eu real”, este núcleo pode ser modificado durante as contínuas relações com as identidades que os lugares culturais externos apresentam (p. 11-12). O autor reconhece essas modificações, essa concepção de identidade: “[...] costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (HALL, 2011, p.12)

Desta forma, estas identidades passariam a ser uma projeção de nós, com seus valores e significados absolutamente internalizados, dando sentido a nosso lugar social. Porém, parece haver um consenso de que as influências externas, os sistemas culturais, e as relações humanas passam por profundas mudanças. O sujeito agora é fragmentado em um mundo de múltiplas identidades.

A terceira concepção de identidade que o autor identifica, portanto, é aquela ligada ao Sujeito Pós-Moderno. O sujeito que antes construía uma identidade unificada passa a não ter uma identidade fixa.

[...] a identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. (HALL, 2011, p.13).

Hall argumenta que, no mundo de hoje, as identidades fixas que nos asseguravam em relação ao que esperam de nós e, portanto, a nós mesmos, está entrando em colapso. Isto seria resultado de mudanças institucionais e estruturais. As identidades nacionais foram re-significadas pelo processo de globalização que, em contrapartida, ao invés de anular as identidades locais, fez surgir uma nova articulação entre ambas, com novas formas de negociação entre o particular e o

universal (HALL, 2011, p.76-79). Apesar de haver diferenças nas formas e quantidades das escolhas identitárias entre centros e periferias, a oferta de identidades possíveis, sem dúvida, é maior. Assim, nesse contexto amplo, o indivíduo, seja cidadão de Nova York, Rio de Janeiro ou de uma cidade do interior de um município do nordeste, teria múltiplas identidades com que se relacionar, colocando em xeque a noção de uma identidade única. Pensando a partir da realidade europeia, inglesa, e do fenômeno da imigração, Hall reflete sobre as múltiplas identidades culturais com que o homem hoje é obrigado a se relacionar, tornando bastante complicado manter a ideia de uma identidade nacional una, fixa, inscrita em uma relação de identidade/alteridade aos moldes do século XIX, onde o ocidente preferia manter o que considerava diferente e exótico, como puro e intocado (HALL, 2011, p.80). E, podemos acrescentar, distante. Hoje ele está ao lado. E mesmo as culturas que antes estavam distantes, se encontram abertas à cultura ocidental. A partir desta concepção, qualquer indivíduo, hoje, tem possibilidades múltiplas de construção identitária, contraditórias, que nos levam a direções diferentes e opostas, logo, nossas identificações estão sempre sendo deslocadas.

Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu". A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (HALL, 2011, p.13)

Dentro do princípio da multiplicidade identitária, trabalharemos também com Luiz Paulo da Moita Lopes. Para Moita Lopes (2011), a ideia de uma identidade una, fixa, é uma construção discursiva, que gerou muito dos padrões de comportamento e valores que, de certa forma, nos orientam até os dias atuais. O que é ser heterossexual, mulher, homem, mãe, não é uma coisa una, mas discursivamente foi construída como tal. Contudo, repensando da ideia da linguagem como representativa da vida social, e adotando a concepção da linguagem como constitutiva da vida social, Lopes dialoga com Hall, no sentido de colocar as identidades sócio-culturais no âmbito da fragmentação, da contradição e da multiplicidade dinâmica (MOITA LOPES e FABRÍCIO, 2002, p.13). O autor aborda as relações entre linguagem, discurso e identidades sociais.

Para Lopes e Fabrício, comentando Bauman (MOITA LOPES e FABRÍCIO, 2002, p.13), as pequenas histórias e o que é singular ganham, no mundo de hoje,

uma enorme importância. Neste sentido, ele compreende que um dos pressupostos para essa fragmentação das identidades na pós-modernidade é o reposicionamento do que estava à margem, agora como estando no centro das preocupações sociais. Um exemplo disso são os movimentos sociais ligados aos negros, aos gays, às mulheres, às lésbicas, etc. Ao se colocarem no centro, politizaram a vida social e desconstruíram modos de vida fixados, evidenciando que a noção de direitos, ligados a determinados grupos dominantes, são historicamente construídos. Desta forma, além de desestabilizar identidades já construídas e arraigadas, criaram novas e múltiplas possibilidades identitárias.

Outro aspecto associado pelos autores à pluralidade de identidades com que o sujeito é confrontado nos dias atuais é o avanço tecnológico (MOITA LOPES e FABRÍCIO, 2002; mas também HALL, 2011, p.14 levanta essa questão). Todas as formas de viver consideradas “normais” ou, até mesmo, naturais estão sendo colocadas em xeque. Somos questionados, cotidianamente, em nossas certezas. A tecnologia contribuiu e tem contribuído para uma “destraditionalização” do cotidiano privado e da vida em sociedade, na medida em que, todos os dias, a alteridade entra em nossa casa e em nossa vida através das telas de tv, da internet e suas redes sociais, dos jornais etc. O outro está sempre presente. Assim, somos obrigados a “rever nossos conceitos”. Em outras palavras, passamos a questionar lógicas antes naturalizadas, reconstruindo, a partir daí, novas possibilidades de “ser”. Assim, não existiria uma essência do que somos, real, verdadeira. Estamos sempre nos construindo e reconstruindo “considerando os significados que atribuímos às coisas, às pessoas e a nós mesmos como fabricações sociais” (MOITA LOPES e FABRÍCIO, 2002, p.16). Assim, para os autores, a homogeneidade das identidades sociais é aparente e operacional (p.16). Quando definimos nossa identidade, estamos em um processo contínuo de nos posicionar discursivamente em relação ao outro e, lógico, ser ratificado por ele. Mas essa construção se apresenta de outras formas, em práticas discursivas diferentes, em outros contextos, diante de outros “diferentes”. Segundo a concepção de Goffman ([1959] 1975, apud MOITA LOPES e FABRÍCIO, 2002, p.17)

quando estamos na presença imediata dos outros, engajamo-nos em um processo de construção discursiva da auto-imagem e de auto-representação no espaço público, lançando mão de múltiplos canais semióticos (sinais verbais, não verbais e paralinguísticos). Este processo é monitorado e interpretado por todos os participantes envolvidos na

interação, adquirindo contornos dramáticos (GOFFMAN, 1974), pois é uma performance de si e para uma plateia (MOITA LOPES e FABRÍCIO, 2002, p.17)

Levando em consideração todas as possíveis críticas a essa concepção teatral, o autor concorda com o sentido de uma construção identitária relacional e dialógica, onde estamos sempre sendo afetados pelo olhar do outro e pelo contexto. Desta forma é que alguns autores aproximam a ação de narrar nossas vidas e ou de construir uma linguagem textual ao processo de construção de identidade, entre eles, Moita Lopes. Nesse sentido, podemos pensar na construção de uma identidade de sujeito autor ligada ao de “ser acadêmica”, futura pedagoga. Segundo Moita Lopes e Fabrício (2002), “As narrativas construídas na escola, no trabalho e na mídia certamente colaboram para estruturar a vida social, pois constroem os repertórios de conduta que compõem o imaginário de nossos tempos” (LOPES e FABRÍCIO, 2002, p.19). Essas narrativas colocam de lado as identidades familiares, tendo, portanto, grande importância. Dentro desta lógica, podemos pensar o lugar ocupado pelos ambientes de aprendizagem (como as universidades) e de trabalho (as escolas, por exemplo). E estes dois eixos são fundamentais para nós, pois as alunas eram formandas do curso de Pedagogia a distância, mas já exerciam a profissão de Professoras. São dois espaços que as constroem.

A questão da construção de identidade nos faz dialogar, também, com Rajagopalan (2003). O autor associa ética e identidade, quando reflete sobre a sua área, a linguística. Rajagopalan reconhece um descompasso entre as identidades pós-modernas, múltiplas, e uma forma “arcaica” de estudar a linguagem. Essas questões estão diretamente ligadas à identidade do profissional, do linguista. O autor propõe uma reformulação no campo da Linguística, onde seria preciso que o Linguista escutasse mais os leigos, já que reconhece que a linguagem é uma prática social e que nossas falas são repletas de conotações político-ideológicas. Estas perspectivas nos auxiliarão a observar o possível descompasso, ou melhor, a falta de diálogo entre o curso de Pedagogia a distância e o seu público, as alunas de graduação.

Em segundo lugar, a proposta do autor vem ao encontro de nosso trabalho, pois analisaremos os discursos textuais das alunas, através de seus TCCs. E, entendendo a linguagem e, portanto, o discurso, como atravessados de ideologias, o “ser Pedagoga”, “ser Acadêmica”, “ser Pesquisadora” são construções discursivas e

políticas, com implicações no meio em que vivem, na família, no ambiente de trabalho. Até porque construirão suas identidades na relação com outras. Segundo Rajagopalan,

A única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo. Ou seja, as identidades são definidas estruturalmente. Não se pode falar em identidade fora das relações estruturais que imperam em um momento dado” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71)

E, para o autor, essas identidades também dizem respeito a outras categorias, como, por exemplo, o curso de pedagogia de EAD. Esse curso também possui uma identidade que foi construída em relação a outras, provavelmente, em relação ao que era considerada uma pedagogia tradicional. A partir dessa perspectiva, podemos falar de uma identidade do Pedagogo de EAD, formada na dinâmica relacional do aluno com o curso. Esta formação passa, segundo o autor, pela questão da política de representação (2003, p.75). Quer dizer, o discurso da Pedagogia, (o autor faz essa reflexão para o curso de Linguística), enquanto campo de saber institucionalizado, pode ser considerado como uma prática discursiva como outra qualquer (RAJAGOPALAN, 2003, p.76). E este discurso constitui uma identidade para as alunas de pedagogia. E, ao produzirem seus TCCs, irão mobilizar as identidades que possuem, como a de pesquisadora e acadêmica. Mas, se o curso falhou na prática do ensino/aprendizagem, no letramento acadêmico ligado à escrita acadêmica, estas identidades não estarão bem construídas, e as representações de si aparecerão na produção da linguagem textual das alunas.

Neste trabalho, nos inserimos nas temáticas dos Estudos Culturais, pensando a construção da identidade de autor e a concepção de trabalho acadêmico através dos trabalhos de conclusão de curso das participantes da pesquisa. O conceito de identidade base é o apresentado por Hall, ligado a um sujeito da modernidade tardia – ou pós-modernidade – que não possui mais uma identidade una e fixa. Estas identidades no mundo atual são múltiplas, e, por vezes, contraditórias.

Portanto, identidade é, hoje, para as ciências sociais e humanas, conceito chave que congrega pesquisadores de várias áreas. Para todos eles, a identidade apresenta características ligadas ao seu processo de construção que vale a pena discutir. Estaremos em sintonia, sobretudo, com os autores ligados à linguística e linguística aplicada, sob a perspectiva da Sociolinguística Interacional.

Para Rajagopalan (1998) e Moita Lopes (2002), a língua(gem) é construída socialmente, impossível de ser separada das múltiplas influências culturais. Ela não é, portanto, estática e muito menos “natural”. Rajagopalan discute a questão da língua e linguagem entendida como um produto natural (defendido pelos teóricos gerativistas como Chomsky, por exemplo) e como esta perspectiva esvazia a linguagem de seu caráter político e de ação (2003, p. 16-17). Dessa forma, a linguagem é compreendida pelos autores como em construção, assim como as identidades. E a linguagem, mais do que representar, constitui as identidades e os sujeitos, ou seja, através do discurso, o sujeito “fabrica” uma identidade. E como é levado em consideração o caráter político da linguagem e, portanto, do discurso, as identidades têm profunda relação com o meio e todas as interações socioculturais do sujeito.

Moita Lopes (2002) e Hall (2013) concordam com a perspectiva de identidades fragmentadas e que são construídas através dos discursos. Para Moita Lopes, a fragmentação das identidades se deve ao fato de que são entendidas no que se refere às categorias de classe, gênero, etnia, nacionalidade, entre outras; e dentro destas podemos inserir a autoral.

Portanto, esta abordagem, com a qual concordamos, traz a identidade como múltipla e construída, constantemente, nas interações sociais (KLEIMAN, 2008; MOITA LOPES, 2002, 2006). Dentro desta perspectiva, podemos pensar na identidade como sendo construída através de negociações e formulações e reformulações a cada interação ou interpelação social. Constantemente se reelabora a forma de pensar, ver, se ver e entender o mundo e a si, como desdobramento das múltiplas interações e influências a que somos expostos.

Entendemos, portanto, identidade como produções discursivas, diretamente ligadas aos contextos socioculturais, permitindo ao sujeito elaborar quem é e quem não é. Estas identidades são produções ligadas a vários fatores, entre eles, lugares e posições sociais e profissionais. Segundo Moita Lopes (2002), o discurso tem um papel fundamental no modo como se aprende a ser quem se é. É através dele que conseguimos construir e compreender a vida em sociedade e nosso lugar nela.

Porque são múltiplas, concordamos que as identidades são maleáveis, fluidas, se modificando e produzindo novos sentidos a partir das posições ocupadas pelos sujeitos e na forma como se apropriam dos bens culturais. As possibilidades discursivas de construção do que se é estão relacionadas às significações que o

sujeito possui em mãos e fazem referência a um jogo que inclui esquecer, atenuar, remarcar evidências de si de acordo com as circunstâncias. Nessa dinâmica, estão contidos inúmeros recursos, simbólicos, representativos, ligados à memória, à linguagem, à cultura etc. Lembrando Hall, a identidade é, portanto, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas que nos rodeiam” (HALL, 2003, p. 13).

Estas questões dialogam com outras perspectivas relacionadas à construção das identidades. As identidades, como são múltiplas, fluidas, e em processo contínuo de formação, são também, eternamente inacabadas. O sujeito não se completa. Quando falamos de nós ou “agimos” através da linguagem escrita construímos um discurso sobre quem somos, que serve para nós mesmos formularmos nossa identidade, mas este discurso não está acabado. Ele precisa do apoio externo, precisamos do interlocutor – que pode ser um indivíduo, um grupo ou a instituição a que pertencemos ou que nos formou – que vai também dizer quem sou. Quem reafirma o jogo da construção identitária do sujeito é sua relação dialógica com o que não é ele, com o outro. Falar sobre mim é dependente da relação com o outro (PAULILO, 2004, p.70 apud, VÓVIO e DE GRANDE, 2010, p.5).

Desta forma, nos aproximamos, neste trabalho, da corrente teórica que associa o processo de narrativização e da construção do texto, ao processo de construção de identidade (MOITA LOPES, 2001a, 2001b, 2002; PINTO, 2001; RIBEIRO, 2001). Podemos mencionar também Bruner (1990), para quem a narrativa organiza a vida humana e reconstrói as experiências. Para ele, nós podemos chegar a nos transformar na nossa própria narrativa autobiográfica, que é a forma como nos descrevemos para o mundo.

Seguindo esta concepção, Lopes menciona a perspectiva de Linde (1993, apud MOITA LOPES, 2002, p.18), que coloca a memória tendo um papel chave na construção de identidade, pois, quando narramos nossa vida, este discurso vem atrelado à nossa concepção da existência e do nosso passado, ou à forma como nos lembramos dele.

Seguindo estas perspectivas sobre identidade e sua construção, o contexto e as nossas relações com o outro são fundamentais. Toda linguagem, e todo discurso, portanto, envolve duas vozes: a minha e a do outro. Nesse sentido, moldamos o que dizemos e a nós mesmos na presença de outro com o qual começamos um

discurso. Nós falamos de nós e indicamos como queremos que nós sejamos interpretados pelo outro. Sobre isso, Moita Lopes (2002, 32-33) nos diz que

com a finalidade de construir significados com o outro, os participantes discursivos criam contextos mentais ou enquadres interacionais ao interagirem e os projetam na interação para indicar como pretendem que o significado seja construído ou interpretado.

Estas questões reafirmam a importância do contexto na construção do discurso. Para Foucault (1991), ninguém é livre para poder dizer o que quiser e a construção dos discursos é, na verdade, socialmente controlada. Surge, nesta perspectiva, uma importância ainda maior do contexto para a produção de identidades.

Nessa perspectiva, as instituições representam o poder nesta dinâmica das construções identitárias. Se as identidades são discursivamente construídas e os discursos representam as instituições, o meio universitário e escolar, por exemplo, constroem significados para a vida, e os papéis sociais que são, portanto, pela imagem que estas instituições possuem, legitimados por nós mesmos. Os professores, universitários ou não, possuem uma imagem de credibilidade e/ou autoridade que colabora para legitimação dos discursos proferidos por estes (MOITA LOPES, 2002, p. 59) e, logo, pelas instituições a que estão vinculados.

É neste sentido que analisaremos os textos produzidos pelas alunas: a partir do discurso construído por elas, ou do discurso que elas intentaram construir. Acreditamos poder retirar dele a identidade autoral delas, bem como a concepção de construção de um trabalho acadêmico que construíram. Observaremos como essa concepção liga-se aos lugares de produção do texto e relacionam-se, também, às representações que elas possuem da instituição e o que elas imaginam que os interlocutores (o professor orientador e a academia, representada por esse) esperam que elas sejam.

Estes textos, os Trabalhos de Conclusão de Curso, também conhecidos como monografias, fazem parte de um gênero acadêmico que possui modelos, uma estrutura ou estruturas (pois existem diferenças de acordo com as áreas do saber) que se supõe sejam conhecidos do aluno que cursa o ensino Superior. Como já adiantamos, acreditamos que esse domínio, por parte do aluno, não é uma regra. É crescente a dificuldade dos alunos de graduação com a produção de trabalhos acadêmicos, desde relatórios, passando por artigos e chegando ao tão temido

trabalho de conclusão de curso. Oliveira (2009) trata deste fenômeno, mas comenta que ele se dá com muito mais frequência nas instituições de Ensino Superior privadas, onde estariam os alunos com menor poder aquisitivo e, logo, oriundos de contextos socioculturais desprivilegiados. Compreendemos sua análise, mas concordamos em parte. Consideramos que os diversos contextos sociais do Brasil produzem realidades diferentes que precisam ser analisadas mais detalhadamente, sob uma lupa. Em determinados Estados do país e, principalmente, nas cidades do interior desses Estados, este é um fenômeno que está em parte invertido. As elites consideram que a boa formação é dada pelas instituições privadas, e as públicas ficam como opção de quem não tem como pagar. E isso é mais forte ainda em determinados cursos. As licenciaturas de uma forma geral, e o curso de Pedagogia em particular, são lugares onde as classes sociais mais empobrecidas vão buscar sua formação superior. E isto é ainda mais forte nos cursos de licenciatura e de Pedagogia a distância. Acreditamos, como já foi mencionando, que este é um fenômeno já conhecido e extremamente ligado a uma descrença nas licenciaturas, decorrente da desvalorização das profissões ligadas ao magistério. Podemos aumentar ainda mais esta problemática, quando lidamos com o Ensino a Distância.

Mas, mesmo com essa ressalva, sem sombra de dúvida que a análise da produção textual acadêmica dos alunos se faz necessária e, segundo alguns autores (PERROTTA, 2004; FIGUEIREDO e BONINI, 2006; MOTTA ROTH, 2007; FERNANDES, SANTOS e BURIN, 2008; OLIVEIRA, 2009; entre outros), a reflexão sobre isso ainda é bastante tímida.

Sabemos que os alunos chegam às Universidades com alguma concepção de leitura e escrita, já que são sujeitos alfabetizados e, em alguma medida, letrados. Contudo, no Ensino Superior, vão se deparar com gêneros de escrita, e de leitura, com os quais tiveram muito pouco ou nenhum contato. E, se a Universidade, ou o curso do qual farão parte, não estiver preparado para formá-los adequadamente nestes novos gêneros, terão, certamente, dificuldades no momento em que forem obrigados a produzi-los. Além do mais, muitos alunos vivenciaram um processo de construção da leitura e da escrita completamente desvinculado da concepção de prática social. Desta maneira, faz-se necessária uma pequena reflexão sobre a questão da escrita do texto, já que foi o texto a fonte de análise no nosso trabalho.

Dentro dos chamados estudos da linguagem, nós encontramos, basicamente, duas maneiras de olhar a questão. De um lado, estão os trabalhos que vão

privilegiar os estudos do Sistema Linguístico (Linguística Estrutural ou Gerativa), que não levam em consideração os contextos de produção do texto, analisando, somente, as regras, estruturas e categorias da língua. Ou seja, não avaliam como o texto impacta o leitor e em que medida o contexto do autor influencia o texto. Consideramos esta forma de análise bastante limitada, sobretudo quando encaramos a escrita, como já dissemos, uma prática social.

De outro lado, no entanto, temos aqueles que vão tratar do estudo das estruturas dos diversos tipos de texto que estão em uso, analisando sua funcionalidade e forma de organização. Sob esta perspectiva, os diferentes tipos de texto (que podem ser verbais ou não) são analisados levando em consideração as relações e os efeitos que causam aos locutores e interlocutores e a relação dos contextos de produção dos textos, e dos locutores, com a construção do texto em si (BRONCKART, 2007). Esta perspectiva leva em consideração tudo o que envolve a produção textual levando em consideração, portanto, a dimensão social da produção do texto, escrito ou não. Nos colocamos, portanto, ao lado dessa perspectiva, digamos, mais social da análise de um texto. Mas precisamos, ainda, definir este texto do qual tratamos.

A comunicação entre indivíduos e grupos se faz através de discursos, de textos, sejam eles orais ou escritos. E esses textos são, eminentemente, produção do homem e, portanto, possuem uma relação de interdependência intrínseca com as condições e contextos de produção e do próprio autor. Acreditamos, concordando com Bronckart, que:

[...] cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; enfim cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna. (BRONCKART, 2007, p. 71)

Assim, os textos produzidos possuem uma relação com o contexto em que são elaborados, portanto, “[...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 2007, p.72). Mas também possuem uma conexão com o autor que o produz e, portanto, diz algo sobre ele.

Sabemos que a concepção de texto mudou muito ao longo da história pela qual as sociedades passaram. E os tipos de “textos” também. Portanto, concordando com Marcuschi (2010), os gêneros textuais são produtos da ação criativa e coletiva humana, relacionados estreitamente às mudanças nos contextos socioculturais, ou seja, históricos. São vinculados às transformações sociais, mas também tecnológicas. Podemos associar esta definição de gênero textual à perspectiva de Bronckart (2007), para quem os gêneros estão em constante mudança, justamente por levar em consideração os contextos de produção. E, portanto, também a partir desta perspectiva, podemos nos colocar ao lado de Bronckart e Marcuschi na percepção de que toda comunicação só pode ser feita através da construção de texto, ou melhor, com a utilização de um gênero textual. Encarar o texto e a linguagem de forma ampla, como uma prática social e levar em consideração os aspectos externos de produção do texto, não significa ignorar a forma. Como afirma o autor:

[...] embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente (MARCUSCHI, 2010, p. 22)

Assim, podemos perceber a complexidade existente na definição dos gêneros textuais. Nos apoiando em Brockart, percebemos que

[...] a organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma nebulosa, que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas (gêneros que são claramente definidos e rotulados) e conjunto de textos com contornos vagos e em intersecção parcial (gêneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e/ou divergentes) (BRONCKART, 2007, p. 74)

Desta forma, mesmo possuindo difícil caracterização fixa, é através dos gêneros que nos comunicamos. E um desses gêneros é o trabalho de conclusão de curso.

Na Universidade em que trabalhamos, e onde é oferecido o curso de Pedagogia a distância, existem normais gerais para a graduação que contemplam,

em um dos capítulos, o TCC. Nestas normas¹⁰, a Universidade regulamenta, basicamente, as atribuições de aluno e orientador. Não existe menção ou regulamentação acerca da estrutura, forma ou normas para a confecção do texto propriamente dito. Para a Universidade, o TCC, que tem caráter obrigatório para a conclusão do curso, pode ser apresentado sob várias formas, uma delas o trabalho monográfico¹¹. Para a Universidade, a regulamentação de normas sobre este gênero fica restrita a uma reprodução das normas da ABNT, publicada pela universidade com última revisão datada de 2014¹². Mas, até aí, não seria nada de muito estranho. Muitas universidades produzem publicações nesse sentido. Mas, por se tratar de um gênero com que, na maioria das vezes, o aluno nunca entrou em contato antes de ingressar na universidade, seria preciso que ele fosse ensinado a produzi-lo. E, para ensinar como produzir um trabalho acadêmico como o TCC, é preciso um modelo didático que viabilize o aprendizado por parte do aluno.

Neste trabalho, para a análise dos textos das alunas, utilizaremos a proposta de Moretti (2014)¹³, baseado no modelo de análise de textos de Bronckart (2007), pois esse autor considera a linguagem oral ou escrita como fator de desenvolvimento humano e a produção do texto como tendo relação intrínseca com o ambiente de produção e com o que aquele que escreve espera daquele que vai ler. Essa perspectiva é importante para nós, pois defendemos que as alunas construíram seus TCCs, da forma como o fizeram, interessadas em serem aceitas e legitimadas por quem as leria. Dessa forma, o contexto de produção é importantíssimo.

Bronckart (2007) aponta, ainda, que aquele que produz um texto pode desempenhar vários papéis sociais – aluno, pesquisador, mãe/pai, dessa forma, são várias as vozes presentes no texto. Assim, analisar um texto é levar em consideração o aspecto linguístico, estrutural, mas também essa polifonia, atrelada ao contexto de produção. Segundo Bronckart (2007), a noção de autor, ou enunciador como ele prefere, é: “[...] um construto teórico, uma instância puramente formal, a partir da qual são distribuídas as vozes que se expressam em um texto”. (Bronckart, 2007, p. 95).

10 Normas Gerais do Ensino de Graduação, Resolução nº1045/2012-CONSUN/UEMA, 19 de dezembro de 2012, Art. 88. Disponível em: <http://www.uema.br/imagens-noticias/files/Normas-Gerais-do-Ensino-de-Graduacao.pdf>. Acesso em 18/05/2015.

11 Op. Cit. Art. 89.

12 Disponível em: http://www.biblioteca.uema.br/centimg/Manual_de_Normatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em 18/05/2015.

13 Este modelo será melhor explicitado no capítulo sobre a metodologia utilizada para análise dos textos.

Bronckart desenvolve as noções de contexto de produção a serem levadas em consideração na análise dos textos: O *Contexto Físico* e o *Contexto Sociossubjetivo*. No Contexto Físico, o autor apresenta quatro variáveis a serem analisadas: o lugar da produção, este como lugar físico, propriamente dito, o momento de produção, o emissor da mensagem e o receptor. No Contexto Sociossubjetivo, leva-se em consideração o mundo social (regras, normas, valores) e o mundo subjetivo do autor, ou seja, como ele se vê ao produzir. Este contexto pode ser dividido em quatro eixos: o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor, o objetivo.

Assim, aquele que produz um texto, mobiliza vários fatores que podem ser analisados no texto produzido. Bronckart (2007, p. 99) diz que

[...] descrever uma ação de linguagem consiste em identificar os valores precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado. O agente constrói uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre sua situação no espaço-tempo; baseando-se nisso, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático e intervém verbalmente.

Entendemos, portanto, que, a cada situação em que o sujeito é chamado a produzir um texto (uma ação de linguagem, segundo o autor), ele vai mobilizar em si todas as representações construídas sobre os mundos conhecidos, situações vividas, sua própria identidade relacionada ao lugar de produção, o que demanda o lugar de produção e o leitor. Assim, fica fácil entender por que é necessário que o aluno de graduação tenha, desde o início, a possibilidade de ser apresentado aos gêneros textuais acadêmicos em geral, e ao TCC em particular. Ele precisa construir uma representação sobre ele, que será mobilizada no momento da realização do trabalho, no momento da ação da linguagem. Como mostra o autor:

[...] o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a “imagem de si” que o agente submete à avaliação social de sua ação. (BRONCKART, 2007, p. 101)

Quando o aluno produz seu TCC, ele deve ser capaz, portanto, de mobilizar os papéis sociais adequados a esse momento de produção. E seu texto deve falar

de si; em outras palavras, deve ser autoral, deve ser uma ação de linguagem que cria e promove o desenvolvimento humano. Se o aluno não for capaz de mobilizar esses fatores e se não conseguir apresentar uma imagem de si, pode cair, facilmente na cópia.

2.4 A escrita na era digital e a questão do plágio

O plágio é uma realidade e, como tal, precisa ser analisada sob mais de um aspecto. Sua problemática insere-se, ao nosso ver, na questão do letramento. Para entendermos o plágio hoje, é preciso refletirmos um pouco sobre as questões que envolvem as novas tecnologias e que dizem respeito ao processo de escrita na era digital.

Muitas questões já são apontadas sobre esta realidade. O estreitamento das distâncias entre as pessoas alimenta a comunicação e a troca de informações entre aqueles que, antes da “revolução digital”, jamais poderiam se conhecer. As informações estão em muito maior quantidade disponíveis a todo aquele que tiver acesso a um computador conectado à rede. Fala-se também de uma nova linguagem, surgida nas redes sociais, nos *ciberespaços*, e que é característica desses ambientes. Mas, quando falamos do plágio acadêmico, estamos tratando também da questão da autoria dos textos. E esta questão também está sendo tocada e até mesmo questionada (mesmo que de forma inconsciente) por aqueles que estão imersos na cultura digital.

Pensando na questão da autoria, que será tratada também no próximo item, Foucault (2002) chamou a atenção para o que ele designou de função-autor. Nessa perspectiva, que nasce junto com o refinamento da questão do sujeito e com o desenvolvimento do capitalismo, a autoria concede ao autor, ao proprietário da obra, autoridade e controle acerca dos discursos em circulação. A autoria concede a propriedade do discurso àquele que o produziu. Isto, aliado à noção do sujeito sob uma perspectiva individualista, forja o autor também como alguém dotado de um gênio, de uma inspiração especial. Dessa forma, o autor se destaca e se qualifica como dono de sua produção. Segundo Foucault (2002), no mundo moderno, ao contrário da Idade Média, valorizamos a autoria literária e prezamos, para os trabalhos científicos, a impessoalidade.

Contudo, mesmo aceitando esta análise, a apropriação indevida da propriedade intelectual de outra pessoa é vista como um problema ético, o qual deve ser combatido.

Lembrando Chartier (1999), é preciso pensar que a questão da construção e valorização da autoria liga-se também à necessidade de identificação pessoal e responsabilização por um discurso. Na medida em que os discursos se tornaram mais políticos, subversivos ou transgressores, tornou-se necessário que a autoria fosse marcada, como no caso dos discursos hereges durante a Idade Média, por exemplo.

O recrudescimento da figura do autor vai ser retomada com toda a força na era moderna, início do século XIX, com a já mencionada noção de propriedade do autor e é nesse momento que se passa a criminalizar a prática do plágio. Contudo, Foucault (2002) chama a atenção para uma certa revisão do papel do autor, já que a escrita não permite que percebamos as diversas vozes ali presentes. A função-autor, para Foucault, é caracterizada pela noção de apropriação dessas vozes e de legitimidade do discurso produzido, sobretudo o científico. É muito do que Bakhtin também tratou. O autor seria como que um tensionador, um catalizador de vozes anteriores a ele. Faraco (2005), falando de Bakhtin, lembra que o autor tem sempre “uma voz segunda [...] o discurso do autor-criador não é a voz direta do escritor, mas um ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer de modo a ordenar um todo estético” (FARACO, 2005, p.40). Para Foucault, o autor não é o livre proprietário de seu discurso, pois, nessa mesma perspectiva, ele ocupa diferentes posições no discurso, e, logo, sua “obra” é produto de múltiplas vozes.

Podemos também mencionar Barthes (1984), que questiona mesmo a possibilidade de existência da figura do autor, já que é a escrita que o define e não o contrário. Ele propõe o termo escritor, que teria como papel mesclar, misturar todas as escritas. Nesse processo do nascimento da escrita, todas as vozes, origens e identidades seriam apagadas. Dessa forma, retira-se do autor a noção de propriedade e garante-se vida própria à escrita, para além da sua autoria. O escritor, para Barthes, possui um

imenso dicionário onde vai buscar uma escrita que não pode conhecer nenhuma paragem: a vida nunca faz mais do que imitar o livro, e esse livro não é ele próprio senão um tecido de signos, imitação perdida, infinitamente recuada (BARTHES, 1984, p.52).

Pensando a partir desses autores, é que gostaríamos de refletir sobre a escrita na era digital. Como garantir o controle sobre os discursos em circulação na era digital? É possível esse controle? E, nesse caso, como ficaria a questão da autoria e da propriedade intelectual?

A questão da escrita na era digital é problemática e relevante, e precisa ser discutida, já que a facilidade de acesso às informações aliada a uma disponibilidade de textos e informações enorme, encontra na familiaridade com essas tecnologias das novas gerações terreno fértil para o uso da cópia. Já encontramos referência à geração “Copy-Cola” ou “Ctrl c + Ctrl v” (ABRANCHES, 2008; SILVA, 2008). Sabemos que a prática da cópia faz parte da cultura da “pesquisa” desde o ensino básico¹⁴. Mas o espaço virtual, com a hipertextualidade¹⁵ que lhe é tão característica, traz novas possibilidades e dimensões a esta prática.

Como observamos a partir de Foucault (2002), Barthes (1984) e Bakhtin (Apud FARACO, 2005) e também Bronckart (2007), explicitado no item anterior, um texto, um discurso nunca é constituído de só uma voz. Ele é polifônico, intertextual. A questão é que, na era digital, essa intertextualidade é explorada ao máximo. Os hipertextos possuem uma transversalidade que permite que se passe a ler outro texto, sem terminar aquele que foi começado. Os links vão nos remetendo a outros textos e possibilidades que transformam o ato de leitura e fazem do leitor também um produtor de um discurso. Nesse ambiente, o leitor produz o que lê. O texto está sempre aberto ao exterior, quebrando a soberania da autoria (SILVA, 2008).

Nessa mesma lógica, o mundo digital se apresenta mutável e manipulável. Dessa forma, um texto pode ser escrito a várias mãos, literalmente. E todas anônimas. Lembremos da enciclopédia virtual, Wikipédia, cujos verbetes são produzidos e alimentados por qualquer um. Assim, as obras são fragmentadas, com várias vozes, e sem uma autoria definida. Nesse caso, por exemplo, como classificar uma cópia de um verbete, apresentado como trabalho ao professor? É plágio, ou simplesmente cópia? Neste caso, é autorizado ou não?

As questões discutidas por Foucault, Barthes e Bakhtin relativas à autoria mostram-se muito atuais neste contexto virtual. Polifonia e intertextualidade são realidades relacionadas aos hipertextos disponíveis na internet e as várias vozes

14 Trataremos melhor deste assunto no próximo item, sobre plágio.

15 “Rede de nós de imagens, sons ou textos, cuja configuração permite uma leitura não-linear e inter-relacionada” (Lévy, 1993, APUD Silva, 2008, p. 359).

que constroem um discurso fazem parte da cultura digital. Dessa maneira, como manter a primazia da autoria? É claro que esta intertextualidade e polifonia são diferentes da noção de plágio, propriamente dito. Contudo, os alunos, imersos na cultura digital, relativizam ou mesmo desconsideram a importância do autor, enquanto proprietário do discurso. O discurso ou o texto, e logo, a escrita, nessa nova era, flui livremente e, se perdendo e se encontrando nos inúmeros ambientes e espaços virtuais, por vezes, cai na armadilha do plágio. Como observa Silva (2008),

[...] o caráter de descontinuidade conferido ao texto no espaço digital torna-o livre de convenções. E é nesse movimento descontínuo, nessa constante navegação por entremeios de palavras e frases, entrelaçadas por alinhavos e arremates, que o sujeito corre o risco de *naufragar*, dissimulando-se como produtor da linguagem, enquanto o plágio vai revelando sua atemporalidade, ao passo que assume proporções notáveis e instigantes nos tempos atuais, principalmente no contexto acadêmico. (SILVA, 2008, p. 359)

Contudo, acreditamos que a questão do plágio não se liga apenas à questão da autoria e da escrita na era digital, com todas as facilidades para copiar informações. No nosso estudo de caso, os TCCs das alunas do curso de Pedagogia a distância, existem outras questões envolvidas, ligadas ao contexto social no qual elas se inserem que, por sua vez, se relaciona à questão do letramento. Como pesquisadores, impõe-se a nós uma reflexão sobre o plágio e suas razões, antes de apenas criminalizar sua prática.

Nas universidades, a pesquisa e a produção de trabalhos acadêmicos, normalmente ligados aos resultados dessas pesquisas, é condição obrigatória para quem quer participar com êxito da chamada “vida acadêmica”. Com as políticas implementadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e seguidas pelos órgãos de fomento à pesquisa ligados aos Estados, de estímulo ao aumento da produção científica, leia-se, produção intelectual, de artigos, capítulos de livro e livros originais, resultantes de trabalhos de pesquisa, a temática da ética em pesquisa científica volta a ser objeto de debate na comunidade científica de um modo geral. É já tratado como fato o aumento das fraudes em pesquisa científica, que envolve plágio, falsificação ou alteração de resultados e, até mesmo,

invenção de dados e resultados¹⁶. Ao lado da questão das denúncias recebidas pelos Comitês de Ética das universidades ou a qualquer sanção jurídica que aquele que comete uma das fraudes em pesquisa possa sofrer, existem alguns pontos que nos parecem importantes de serem tratados aqui, já que abordaremos a questão do plágio.

Para Howe e Moses (1999, Apud CELANI, 2005), plágio é não citar a fonte, é o uso das ideias de outro sem autorização e cópia literal. E, para os autores, essas práticas são fruto de má conduta. E essa é uma definição mais ou menos aceita e compartilhada até mesmo no senso comum. Contudo, Celani (2005) lembra que, sobretudo por conta do avanço dos estudos sociolinguísticos, e eu acrescentaria, culturais, sobretudo nas ciências humanas, nós vemos o conceito de plágio, tradicionalmente aceito e associado à falta de ética, ser questionado.

Neste caminho podemos mencionar as discussões propostas por Pennycook (1996; 2001, apud CELANI, 2005), que chama a atenção para critérios de ética e regras e normas contra o plágio, que não levam em consideração as diferenças culturais. A autora lembra que, por exemplo, nas culturas orientais, as noções de autoria e de propriedade autoral não têm o mesmo peso que para o mundo ocidental. Em culturas que têm como base ideais de Mestre e Discípulo, por exemplo, faz parte da obrigação deste último propagar o conhecimento e sabedoria do mestre, sendo fiel às suas palavras. Esta também é uma perspectiva importante no trabalho de Lea e Street (2014), quando vão abordar um programa de letramento acadêmico implementado por uma universidade inglesa. Neste caso, os autores abordam a tentativa de ampliar a participação de alunos nas universidades que têm o inglês como segunda língua (LEA e STREET, 2014, p.482). Além da dificuldade com a escrita acadêmica em si, que os autores mostram que é uma dificuldade bastante frequente, não só entre minorias. O programa precisou levar em consideração o contexto sociocultural dos alunos, pois eles possuíam uma língua materna diferente.

Celani (2005) acrescenta que não precisamos sair necessariamente do país para entender o posicionamento de Pennycook (1996; 2001). Celani nos lembra que, mesmo nossos alunos, perfeitamente pertencentes à cultura brasileira, podem ser

¹⁶Reportagem disponível no site do jornal O Estadão: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,aumento-de-fraudes-em-pesquisas-preocupa-cientistas-no-mundo-todo-imp-,1012525>. Acesso em 22/04/2015. Existem questões também ligadas à ética relacionadas, sobretudo, a pesquisas nas áreas, tanto de humanas como da saúde, que envolvem pessoas e animais. Direito ao anonimato, à intimidade, são debates muito importantes

oriundos de universos culturais onde jamais tiveram contato com a cultura acadêmica.

Zavala e Córdova (2010a; 2010b) apontam para a mesma direção. As duas autoras desenvolvem pesquisas muito interessantes sobre o fenômeno do preconceito linguístico que sofrem aqueles que ingressam nas Universidades peruanas e que têm, como primeira língua, uma das várias línguas nativas. Elas chamam a atenção para a importância de levarmos em conta as diferenças culturais na hora de desenvolvermos políticas públicas de inclusão social, como é o caso dos programas de acesso à universidade que existem no Peru, mas também no Brasil. Quando os alunos ingressam nas universidades, eles vão se deparar com uma estrutura já constituída e que parece ser muito pouco flexível às diferenças culturais. Nestes casos, muitas vezes, a universidade leva pouco em consideração a bagagem cultural trazida por eles, e, em contrapartida, impõe modelos já estabelecidos e legitimados, mas com os quais, em muitos casos, esses alunos nunca tiveram contato. Um destes casos é com a produção textual acadêmica e com o gênero textual TCC. As autoras defendem uma verdadeira democratização da universidade, com “uma abertura das convenções da escrita acadêmica a novas formas de significar” (ZAVALA e CÓRDOVA, 2010b, p.92). Isto não significa abandonar o dizer e o significar acadêmico, mas de preparar os alunos para o que a universidade espera deles e, ao mesmo tempo, compreender as referências culturais que são trazidas por eles. Compreendemos, por exemplo, ser este o caso de nossas alunas.

Além disso, existe a questão da era do texto virtual, do acesso à internet que vai reforçar o questionamento de uma nova reflexão acerca da questão da cópia e da autoria e propriedade intelectual.

O plágio é temática bastante frequente nos debates expressos pelos meios de comunicação, sobretudo no que diz respeito aos direitos do autor. Fala-se muito de cópia, pirataria, plágio e em como essas ações aumentaram consideravelmente nos dias atuais. Sem sombra de dúvida, o acesso às informações, dados, textos, etc. produzidos por terceiros estão muito mais próximos hoje em dia. E a facilidade de copiá-los ou usurpar-se deles, através dos mecanismos disponíveis como a internet ou os editores de texto, provavelmente alimentou a frequência com que esta prática ocorre.

Abranches (2008) vai propor uma reflexão acerca da prática do Ctrl c Ctrl v, vinculada a estas facilidades do mundo virtual. Essa prática permite ao aluno

construir um texto que, pela sua possibilidade de fragmentação, dificulta a detecção da cópia. Mas, além disso, existe o fato de que o aluno pensa estar construindo um texto “de qualidade”, já que copiado de um site ou artigo disponível. Abranches (2008, p. 1) apresenta algumas formas em que este fenômeno se apresenta, associadas à chamada “geração Ctrl c Ctrl v”:

citações de sites como sendo de determinado autor; trabalhos literalmente copiados de um site da internet; trabalhos com trechos, muitas vezes grandes, de artigos disponíveis na internet; trabalhos “encomendados” via internet através de um site especializado neste serviço. (ABRANCHES, 2008, p.1)

Ferramentas como os “buscadores”, por exemplo, são enormes facilitadores na pesquisa sobre um determinado tema. Neste caso, através da possibilidade de “copiar e colar”, o aluno constrói um texto ao estilo “Frankenstein”, com pedaços de vários trechos pinçados em vários lugares, mas também, através de cópias de páginas inteiras de sites, ou, como no caso das Wikis, onde a construção do texto sobre um assunto é inter cruzada por vários links que levam a outros textos, todos produzidos e alimentados pelos usuários “comuns” da internet. Nestes casos, em se tratando de uma cópia literal, não existe uma autoria definida que foi violada, embora tenha sido feita uma cópia integral do texto.

Contudo, em contraste com as discussões nos meios jurídicos e nos meios de comunicação, nas universidades esse debate apenas começa (Azevedo, 2006; Vasconcelos, 2007). O plágio é um tema que causa constrangimento e, muitas vezes, temos dificuldade em detectá-lo. Apenas algumas universidades¹⁷ possuem programas eficientes para a detecção de cópia em um trabalho acadêmico. Na maioria das vezes, isto acaba sendo um trabalho braçal realizado pelo próprio professor, através dos mecanismos de busca à disposição de qualquer um que esteja conectado à internet. Dessa forma, muito se perde. Mas este é somente um lado do problema. Nós podemos encarar o plágio acadêmico como inevitável e nada, ou quase nada, fazer. Podemos “naturalizar” essa prática. Dessa forma,

17 A UNESP e O Centro Universitário Curitiba é um exemplo disso. Este último que conta com programas e uma equipe específica para a detecção de plágio em TCCs. Disponível em <http://cienciahoje.uol.com.br/blogues/bussola/2012/09/alerta-aos-academicos-desonestos-e> e <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/vida-na-universidade/ufpr/universidades-se-armam-contr-o-plagio-2kpnliirtdxpr8ob70y6vt5a>. Contudo, na maioria das vezes, as Universidades indicam aos professores programas que podem detectar o plágio. Essa é nossa conclusão a partir de uma pesquisa, pelo google, sobre Universidades que possuíam, elas mesmas, em sua estrutura, um setor, uma equipe, um local onde estes programas estariam instalados e seriam acessíveis. Exemplos disponíveis em: <http://www.ufrgs.br/uab/ferramentas-para-detectar-plagio-em-trabalhos-academicos>; <http://www.anhanguera.com/bibliotecas/biblioteca-virtual/pagina/detector-de-plagio-copy-spider>; <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/dircom/noticias/noticias/2009/dezembro/software-201cfarejador-de-plagio201d-detecta-copias-e-imitacoes-em-monografias>

alguns serão detectados e outros não. Mas podemos também, e esta é a proposta deste trabalho, refletir sobre esta prática e as possíveis motivações e concepções que levam ao plágio no ensino superior (e propor políticas às instituições envolvidas, como é nossa intenção). Sobre isto, Abranches (2008, p.3) diz:

a geração copy-cola já é uma realidade. Ela toma forma e ocupa um espaço nas práticas pedagógicas. Ignorá-la só contribui para que ela se desenvolva e vá assumindo novas formas e criando novos mecanismos de sobrevivência. (...) não se pode atribuir a responsabilidade somente aos alunos ou às tecnologias disponíveis sem considerar o contexto pedagógico que lhe serviu de base.

Não podemos deixar de mencionar as reflexões de Gallo (2004) sobre o plágio, pois elas corroboram nosso entendimento sobre a questão e o lugar do plágio nos trabalhos acadêmicos das alunas. Para a autora, o plágio não deve ser analisado como um problema em si, mas como um sintoma. Ele representaria, na verdade, a forma como aquele que plagia se reconhece e se coloca dentro do processo sujeito/autor. O plágio diz muito sobre a identidade daquele que plagia. A autora se questiona:

A pergunta que cabe aqui é: por que o aluno ocupa essa (incômoda) posição, e não a posição de pesquisador, determinado pelos sentidos do discurso científico (literato)? Será que ele já experimentou essa posição na sua vida escolar? Será que isso lhe foi oportunizado? (GALLO, 2004, p.11)

Concordamos com a autora neste sentido, já que acreditamos que os letramentos acadêmicos não foram desenvolvidos com as alunas. Sabemos que o processo de construção dos TCCs é uma prática de letramento, contudo, no ensino a distância, o pouco contato com orientadores e tutores criam muitas quebras neste processo. A posição de autor, enquanto produtor de fato das ideias de um texto, nunca foi ocupada por elas, nem na vida escolar e muito menos na universitária. E sobre a questão da autoria, sobretudo dos textos disponíveis na internet, a autora desenvolve uma reflexão que também vai ao encontro de nossa compreensão do nosso objeto. Para Gallo, o texto na internet não possui, de fato, autoria. A internet disponibilizaria tanta coisa:

qualquer site, qualquer texto de forma tão imediata que ela acaba antecedendo certo posicionamento por parte do sujeito-leitor. Ela oferece sentidos, antes que haja gesto de leitura do sujeito, que aponte para determinadas obras, para determinados textos, para determinados autores, para determinados sentidos; gestos sempre relativos à posição (discursiva)

do sujeito, e que depende de suas determinações históricas, ideológicas e sociais. Mas a internet se adianta a esse gesto e oferece um material já recortado por um gesto fundador determinado, na maioria dos casos, segundo o alcance tecnológico (do software, do hardware etc). (GALLO, 2004, p.11)

Assim, o leitor não estabelece relações mais estreitas com o texto e, quem “produz” textos na internet, a partir da dinâmica da intertextualidade, também não. Dessa maneira, realmente, podemos nos questionar se existe autoria na internet. E se não percebemos os textos disponíveis lá como sendo propriedade intelectual de alguém, como compreender que estamos cometendo plágio?

Primeiramente, é preciso lembrar que o que chamamos de plágio, ou seja, a cópia, parcial ou integral de texto, obra de arte, conceito de outrem, sendo usada como produção própria (RAMOS, 2006), nem sempre foi considerado um ato antiético ou criminoso. Na antiguidade, citar um trecho ou texto conhecido sem mencionar seu autor nada tinha de errado. Ao público, se este fosse culto, deveria caber a responsabilidade de saber a quem o trecho pertencia. Além disso, a questão da autoria não possuía a força que tem hoje, aliada à questão da propriedade intelectual. Obras eram escritas a várias mãos, como, por exemplo, pelos discípulos de Aristóteles, e levavam o seu nome. A questão da propriedade intelectual nasce com a idade moderna, com a questão da propriedade privada aos moldes burgueses. Essa lógica é estendida à produção intelectual e artística.

Schneider (1990, p. 42) refere-se ao

plágio como objeto específico de disputa. Remonta ao começo do século dezanove, por volta de 1810-1830, a passagem do “plágio” em sentido amplo, prática difundida (comunidade de temas, obrigatoriedade de formas, legado da tradição), ao plágio em sentido estrito (roubo de um texto): o plagiário aparece na cena literária. O que até então fora só um expediente inquestionável da escritura, torna-se doravante um problema.

O autor pensa o plágio para além da questão, digamos jurídica ou moral. Não é uma defesa do plágio, mas uma reflexão psicanalítica e literária, das motivações dos plagiadores. O autor nos lembra que, antes do aflorar da propriedade autoral no sentido moderno, encontramos uma estrutura que enfatizava modelos dignos de serem imitados (SCHNEIDER, 1990, p. 44) (da literatura, a bem dizer). O século XVI e XVII homenageava seus gênios ou um grande clássico com a imitação. Ainda segundo o autor, “Os séculos dezanove e vinte defendem antes, sob a forma

romântica ou realista, a ideia de uma literatura proveniente de si-mesma ou da realidade, mas não da literatura anterior.” (SCHNEIDER, 1990, p. 44)

Como já mencionamos, as discussões sobre o plágio em trabalhos acadêmicos, no Brasil, ainda são bastante incipientes, embora existam algumas contribuições sobre o assunto. Segundo Ferreira e Persike (2014, p. 520), internacionalmente o assunto já é bastante debatido e pensado em suas múltiplas vertentes e possíveis causas¹⁸. No Brasil, ainda é pouco pesquisado enquanto objeto de estudo acadêmico, mas podemos encontrar autores que se dedicaram ao tema. Dentro desse universo, as autoras apontam para aqueles que o pensam sob o enfoque jurídico¹⁹, ético²⁰ e educacional²¹. Interessam-nos bastante os trabalhos de Barbastefano e Souza (2007) e Silva (2008). Esses autores apresentam o plágio como tendo várias causas, mas, sobretudo, a facilidade de acesso às informações e as dificuldades decorrentes das deficiências no processo de letramento. Gostaríamos de analisar sob este prisma o plágio nos TCCs das alunas que analisamos neste estudo. Mas, além dessas questões, gostaríamos de associar a esse entendimento da prática de plágio o que Barbastefano e Souza (2007, p.4) apontam que é uma falta de confiança em seu próprio trabalho. As alunas, sob esse ponto de vista, não entenderiam, portanto, que seus trabalhos e, logo, suas próprias ideias, seriam relevantes e dignas de serem avaliadas. Esta é uma questão bastante profunda que, acreditamos, remete à formação básica, escolar, onde encontramos determinadas práticas que, quando juntas, produzem a banalização da cópia.

Em primeiro lugar, podemos lembrar que é prática corrente, normal, os alunos do ensino básico apresentarem trabalhos de “pesquisa” copiados de alguma fonte: antes eram as enciclopédias, hoje é a internet. E mesmo que o professor saiba que um determinado trabalho foi copiado, na maioria das vezes, ele dará nota como se nada fosse. O que estamos ensinando nesse caso? Primeiro, que o “conteúdo” correto vale mais que a expressão do aluno. Segundo, que autoria é algo sem muita relevância. Logo, desenvolve-se uma prática, que chega até a Universidade, de desprezo ou falta do sentido da importância da autoria intelectual ou artística sobre uma obra. O que importa é cumprir a obrigação quase burocrática de entregar um

18 Elas citam: “o da integridade acadêmica e da ética (Harvey e Robson, 2006), o da intencionalidade (Scollon, 1995; Pecorari, 2001; Harvey e Robson, 2006), o do enfoque cultural (Pennycook, 1994,1996; Buranen, 1999; Shi, 2006) e o da internet como fator de aumento do plágio (Bloch, 2001; Mckeever, 2004; Badge, 2010)” (FERREIRA e PERSIKE, 2014, p. 520).

19 Morais, 2004; Silva, 2008 e Pithan, 2012.

20 Vaz, 2006; Albuquerque 2009; Job, Mattos e Trindade, 2009.

21 Abranches, 2008; Silva, 2008.

trabalho ou uma monografia, uma tese, se livrar e adquirir o título, ou melhor, passar para uma próxima fase. O processo de aquisição de conhecimento e da capacidade da livre expressão fica absolutamente impedido de ser concluído com sucesso. Mas devemos não só punir o aluno que plágia, mas também realizar uma reflexão sobre nossas condutas como professores. É claro que é um problema que existe, como já dissemos, desde o início da vida escolar. Mas, quando nós, professores do ensino superior, vemos um trabalho plagiado e simplesmente o aprovamos, nós estamos perpetuando esta prática e contribuindo para banalizá-la ainda mais. E o espaço acadêmico deveria ser um espaço de desenvolvimento intelectual. Segundo Silva (2008), o processo de ensino-aprendizagem que não leva em consideração a prática da linguagem

ou é superficial ou é inexistente; e o sujeito vai encolhendo-se por entre as margens do cruel, grotesco e risível sistema excludente que está sempre a arremessá-lo para os bastidores do currículo – o lado encoberto, oculto, as zonas não confrontadas dos dilemas, das incertezas – e, conseqüentemente, da sociedade”. (SILVA, 2008, p.364).

O que Silva aponta torna ainda mais importante uma revisão da conduta dos professores. Quando aceitamos um plágio, damos uma nota, aprovamos o aluno, estamos, sobretudo em alguns ambientes (como o da EAD com que trabalho), oferecendo um “presente de grego”: este aluno sai formado, mas sem muitas chances de inserção no mercado de trabalho. Permanecerá, muitas vezes, às margens, pois, na “vida real”, não consegue se expressar sem a muleta do texto pronto para copiar.

Celani (2005) resume, com muita pertinência, estes problemas. Devemos, segundo ela, levar em consideração as diferenças culturais que estão presentes, inclusive, entre nós brasileiros. Um aluno que nunca foi confrontado aos gêneros textuais que conhecerá na Universidade não domina sua estrutura e regras. Além do que, dependendo da cultura da qual provém, a relação com o texto, produção textual, propriedade, enfim, são questões bastante distantes ou fluidas. Ou seja, as questões culturais precisam ser levadas em consideração nas definições de plágio e, conseqüentemente, na ação pós-detecção deste. Devemos lembrar que a pesquisa, para esses alunos, recém-chegados do ensino fundamental e médio, se resume a buscar coisas nas bibliotecas e internet, copiar e apresentar “digitado” ao Professor.

Essa conduta de negligenciar a formação de “livres escritores” está intimamente ligada a problemas na formação de leitores. Silva (2008) aponta para o ato da leitura na escola como algo mecânico, que não incita o aluno a pensar ou refletir sobre o que leu (SILVA, 2008, p. 363). Ao contrário, sob o pretexto de aprender gramática, por exemplo, estuda-se um texto onde frases soltas não fazem sentido, mas são lidas e reproduzidas à exaustão, para que as regras sejam “aprendidas”.

A escola, na maioria das vezes, tem pensado a escrita como prática estritamente escolar, cristalizada, sempre reforçada pelos exercícios escolares e provas que enfatizam a memorização, sequência e hierarquização de conteúdos, modelos, receitas. E é fato que a prática pedagógica sempre repetitiva e reprodutora adotada pela escola ocasionou a baixa autoestima do sujeito/leitor/produtor de textos e a prática da escrita reduziu-se ao ato pedagógico de reproduzir, copiar, negando ao aluno a possibilidade de assumir-se como sujeito-autor: dá-se a repetição do dito lateral dos livros e do mestre! (SILVA, 2008, p. 363).

Essa reflexão de Silva (2008) nos leva a outro problema ligado à prática do plágio e que já mencionamos anteriormente. O plágio pode ter uma motivação ligada, também, à baixa autoestima e, logo, a um problema no processo de construção de identidade enquanto leitor e, conseqüentemente, autor/escritor. Um leitor/autor se constrói não só na escola, como nos diz Silva (2008, p. 363), mas no decorrer da vida, com as experiências vividas e as leituras feitas, através do processo, por exemplo, do letramento que começa bem antes da entrada na escola. Barbastefano e Souza (2007, p.4), comentando Wood (2004), apontam para a dificuldade dos alunos em parafrasear, ou seja, em escrever com as próprias palavras o que leram. Esta incapacidade está diretamente ligada a problemas no processo de construção do letramento, problemas que, como não identificados e trabalhados no ensino básico, se arrastam até a universidade. Mas esta deficiência interfere na construção da identidade de autor.

Escrever é se expor, é desenvolver um estilo, uma maneira de ser, uma identidade. E, num processo educacional que nega esta experiência, o aluno vai sempre buscar um apoio nos textos já produzidos por outros, com os quais ele concorda, para que falem por ele. O aluno não acredita que seja capaz de produzir um texto a partir de si mesmo. E isso está intimamente ligado a uma baixa estima. A negação de si, da sua identidade e importância, em última instância, levaria à negação do outro, da identidade do autor, por exemplo, de quem o texto é copiado.

Os alunos tornar-se-iam, talvez, usurpadores da identidade de autor, já que ele não construiu a sua própria.

Nessa perspectiva, cada vez que a universidade ignora a necessidade da viabilização de projetos que engendrem práticas de leitura/escrita com vistas à construção da autonomia do aluno para responder pelo que diz e pelo que escreve, leva-o à não-consciência do outro, à negação da autoria, da identidade do outro; e, conseqüentemente, a seu silenciamento como autor, forjando o plagiador (...) (SILVA, 2008, p. 365)

E isso nos leva a outra questão. A identidade do autor, que deve ser cobrada e motivada na Universidade, depara-se com a facilidade de acesso às informações disponíveis na internet e com novas formas de texto, de leitura e novas configurações do que é autoria, como já discutimos. Dessa forma, diminui-se também, provavelmente, a importância da autoria, do autor, enquanto sujeito com autoridade sobre sua produção. Assim, nas universidades, onde a escrita autônoma e autoconsciente de si deveria ser estimulada, é necessário que se pense em novas formas de pesquisa, leitura, autoria (SILVA, 2008, p.366) que incitem que o aluno se coloque, se exponha e se responsabilize pelas suas palavras.

3 METODOLOGIA

Este trabalho, como já indicado, tem como objetivo verificar a concepção de trabalho acadêmico de três alunas do curso de Pedagogia a distância de uma Universidade pública de um estado do nordeste brasileiro. Como exposto até o momento, acreditamos que esta concepção está intimamente relacionada às histórias de vida das alunas o que inclui não só suas experiências pessoais e as origens socioculturais, mas também seu processo de letramento acadêmico, o lugar de produção do texto e as representações que elas têm de si mesmas.

Como não trabalhamos com a voz das alunas, através de entrevistas, por exemplo, podemos apenas inferir, ou talvez intuir as dificuldades encontradas por elas para estudar, para se formar no ensino básico e para realizarem o sonho de se graduar. Com o nosso trabalho como orientador a distância, que nos proporcionou alguns encontros com elas (como falaremos a seguir), pudemos perceber, através de conversas informais, toda uma história de estudo e formação superior construída através de muitas dificuldades e faltas. Processos de alfabetização e letramento malconduzidos, origens familiares de baixíssima escolaridade e quase nenhum contato ou estímulo à leitura, escolas de ensino fundamental e médio bastante precárias, enfim, todo um contexto social que, poderíamos imaginar, jamais as levaria ao ensino superior. Mas a oportunidade que, inegavelmente, o ensino a distância proporciona a esse público viabilizou a entrada delas na Universidade. O curso escolhido foi quase um processo natural: Pedagogia. Todas já atuavam como professoras alfabetizadoras antes de ingressarem na graduação e buscavam, além do diploma (agora obrigatório), uma melhor qualificação para a atuação no magistério. Possuem, sem dúvida, uma imagem do curso de Pedagogia e da profissão de Pedagoga bastante próxima à do sacerdócio, a de uma vocação da qual não podemos fugir e que, por isso, resignamo-nos com os todos os problemas existentes. A partir dos encontros de orientação, portanto, ficamos muito intrigados com questões acerca das representações que elas tinham da profissão, delas mesmas e, como, com todos os problemas que enfrentaram e dificuldades na formação, iriam concluir o curso apresentando uma produção textual de um gênero acadêmico tão específico. Dessa forma, surgiu o interesse pelo tema e o objetivo deste trabalho. E, desta forma, também fizemos a opção de investigar como este gênero seria produzido e o que essa produção nos poderia mostrar sobre estas

alunas. Portanto, escolhemos como material de análise os Trabalhos de Conclusão de Curso.

Como os TCCs das alunas as quais orientei a distância foram, também, avaliados por mim, não foi difícil perceber que todas as questões que envolviam o lugar de produção do texto e o contexto social delas apareciam na forma como elas conceberam o trabalho. Optamos por selecionar três dos TCCs, a partir de alguns critérios: alguma pontualidade no cumprimento dos prazos e maior interação comigo em relação a outras alunas. Elas foram escolhidas, também, por representarem bem o perfil dominante do curso de Pedagogia a distância da Universidade trabalhada: alunas que trabalham como professoras, buscando um curso superior como forma de aperfeiçoamento de suas práticas. Essas alunas foram selecionadas dentro da turma de cujos TCCs fui o orientador, ou seja, uma espécie de orientador geral a distância. As orientações eram realizadas pelo ambiente virtual AVA e, durante alguns encontros presenciais, marcados pela coordenação do curso.

Nessas orientações, indiquei a necessidade de respeitar as regras da ABNT e foi apresentada à estrutura básica de um TCC²². E não só nos encontros presenciais, mas nas orientações virtuais, solicitamos a atenção a essas regras e, inclusive, chamamos a atenção para a necessidade de reelaboração dos textos, com uma escrita mais própria delas, sem cópia literal. Os trabalhos foram enviados e lidos por mim. Contudo, apesar da orientação dada, foram encontrados muitos problemas na elaboração dos textos. Temos plena consciência de que saber produzir um texto acadêmico vai muito além de seguir regras de normatização e citar os autores corretamente. Contudo, este modelo de letramento, aquele em que o professor/instituição pressupõe que o aluno, ao conhecer a estrutura de um TCC, saberá fazê-lo corretamente, acreditamos, é o modelo adotado pela Universidade, que formula os modelos que os orientadores a distância devem apresentar aos alunos. E em cursos a distância, essa perspectiva de letramento é ainda mais complicada, pois a ausência de encontros presenciais mais frequentes e um acompanhamento mais próximo do aluno não ajudam em nada a superar as dificuldades encontradas pelos alunos com este gênero textual.

Esses problemas nos inspiraram, portanto, a pensar sobre a escrita acadêmica e suas dificuldades para os alunos, e, mais especificamente, sobre a

22 Manual de Normalização de Trabalhos Acadêmicos, UEMA. Disponível em http://www.biblioteca.uema.br/centimg/Manual_de_Normatizacao.pdf.

concepção que as alunas do curso tinham, afinal, do que seria um trabalho acadêmico. Assim, além dos TCCs, utilizaremos, também, as conversas postadas no AVA, onde efetuamos essas orientações mencionadas. Desta forma, ambiciono corroborar nossa análise e compreender as razões pelas quais as alunas plagiaram.

Em relação ao perfil socioeconômico e cultural das alunas, os três TCCs selecionados para a pesquisa foram produzidos por alunas oriundas da zona rural de um município do interior de um estado nordestino e integram famílias de baixa renda e com baixa escolaridade, sendo duas delas filhas de mãe e/ou pai analfabetos. Originárias do próprio município em que realizamos o trabalho, tiveram toda a sua formação na cidade e são, muitas vezes, a primeira pessoa da família a cursar uma Universidade. A história de vida dessas alunas e a sua formação no curso estarão representadas na sua escrita. Para isso, utilizaremos uma abordagem qualitativa, através do Estudo de Caso.

Surgida inicialmente no interior das Ciências Sociais e da Antropologia, a pesquisa qualitativa, nos últimos 30 anos, tem feito parte, cada vez mais, de outras áreas como a Psicologia, a Linguística e a Educação. Segundo Godoy (1995, p. 62), a pesquisa qualitativa apresenta algumas características que nos ajudam a identificá-la. Ela visa a abordar o mundo “lá fora”, e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro”, de diversas maneiras diferentes, como ele bem a caracteriza:

(1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; (2) o caráter descritivo; (3) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; (4) enfoque indutivo.

A abordagem qualitativa, ao contrário da quantitativa, costuma não possuir plano antecipado fechado, sendo direcionada conforme o andamento da investigação. Não objetiva enumerar ou medir eventos, nem costuma empregar dados estatísticos. Ela visa a obter dados descritivos, fruto da interação direta do investigador com o objeto investigado.

Os estudos com pesquisa qualitativa pedem, também, um recorte espaço-temporal como forma de delimitar o campo e a dimensão do trabalho, estando este recorte ligado, é claro, ao objeto e ao objetivo do trabalho. Nosso objeto está centrado no tempo presente. Mais precisamente, nossa investigação, como se disse, se debruçou sobre três trabalhos de conclusão de curso apresentados, no ano de

2012, como requisito para a conclusão do curso de Pedagogia à distância de uma Universidade do nordeste²³. Todo o contexto sócio espacial foi levado em consideração em nossas reflexões, por isso estes recortes são tão importantes.

A abordagem qualitativa permite, também, uma melhor análise de questões simbólicas, que não requerem dados estatísticos para uma melhor compreensão. Dessa forma, ao longo da investigação, podemos chegar ao que não é, necessariamente, evidente ou explícito, identificando motivações subjetivas e não espontâneas (MAANEM, 1979, p. 521). Quando mencionamos a expressão livre dos investigados, incluímos aí o discurso oral, mas também sua produção textual. Desta forma, entendemos a produção textual das alunas do curso de Pedagogia a distância como uma forma de expressão. O gênero textual acadêmico, representado pelos TCCs das alunas, será analisado aqui dentro de suas estruturas e formas que devem ser respeitadas, a partir de um modelo de análise escolhido e levando em consideração, sobretudo, quando estas estruturas são ignoradas. Entendemos que este gênero deveria ser apresentado e trabalhado desde o início da graduação, para que suas regras possam ser dominadas pelos alunos. Mas, como já mencionamos, sabemos que não é só isso. Produzir um texto não é só dominar regras, e está muito ligado a nossa formação como leitores e a nossos processos de letramentos. Por isso, também, trabalharemos este gênero como uma possibilidade de expressão. Dentro desta possibilidade de expressão livre, observaremos até que ponto os trabalhos podem ser vistos como produtos de um sujeito, que se entende como autor de seu discurso textual. Esta é uma discussão importante para nós, e é a abordagem qualitativa que permite dialogar com o subjetivo, com a dimensão simbólica do discurso, com o que está dito sem ter sido explicitamente dito. Logo, a pesquisa qualitativa é que permite que possamos analisar um TCC acadêmico e intencional apreender dele questões que se ligam a uma dimensão social, como o letramento acadêmico.

Dentro dos métodos ligados à pesquisa de abordagem qualitativa, optamos pelo estudo de caso, como forma de viabilizar um estudo mais aprofundado sobre os TCCs das alunas do curso de Pedagogia em EAD.

O estudo de caso é um método em pesquisa bastante comum e utilizado em muitas áreas do conhecimento, sobretudo nas áreas das Ciências Sociais e

²³ As referências claras sobre localidades foram omitidas para manter a integridade dos envolvidos e garantir liberdade na análise promovida no trabalho.

Humanas, pois é bastante eficaz para a compreensão de fenômenos sociais complexos (YIN, 2014, p. 4). Este método permite ao pesquisador focar em um “caso” em particular, mas construindo uma compreensão do fenômeno de forma ampla e sempre incorporado à vida real. A definição de “caso”, neste sentido, pode ser tanto um indivíduo, como um pequeno grupo (como é o nosso caso), uma corporação ou mesmo toda uma comunidade. Chaves e Coutinho (2002, p. 223) lembram as seis categorias de “caso” propostas por Brewer & Hunter (1989): indivíduos; atributos dos indivíduos; ações e interações; atos de comportamento; ambiente; incidentes e acontecimentos e, ainda, coletividades. Entendemos nos enquadrar na categoria de “atos de comportamento”, pois objetivamos, através deste método, entender como as alunas concebem a escrita acadêmica, buscando um pequeno grupo sobre o qual focaremos a observação e a geração de dados, que são os TCCs de três alunas do curso de Pedagogia em EAD. Optamos por trabalhar com três TCCs, por acreditarmos ser um número que nos permitiria um melhor controle e cuidado na análise.

Para isso, lançaremos mão, também, como já mencionado, da concepção de TCC como gênero textual ligado à escrita acadêmica e que, como todo gênero textual, apresenta sua estrutura e modelos de construção. Estas características deveriam ser trabalhadas e discutidas com os alunos de graduação desde o início do curso, pois dominá-las é o primeiro passo para a produção de um texto final próprio, livre e autoral. Portanto, ao observarmos o processo como as alunas irão construir seus TCCs e as suas observações, ou não, da estrutura ligada ao gênero textual em questão, poderemos entender suas concepções acerca do trabalho que deveriam realizar. É claro que levaremos muito em conta os contextos de produção dos textos, entendendo-os como socioculturais nas análises. Desta forma, o estudo de caso permite uma investigação mais detalhada que, em um corpo maior de amostra, seria mais difícil.

Dessa forma, como é prática do estudo de caso, observaremos o “caso” (o grupo citado anteriormente) em profundidade levando em consideração toda a sua complexidade. Por isso, apesar de focarmos em um pequeno grupo, esta metodologia (ou estratégia, como preferem alguns autores, como YIN, 1994 e Punch, 1998), pressupõe uma análise levando em consideração o todo. É uma análise sistêmica e integrada da problemática envolvida na escolha dos casos (CHAVES e COUTINHO, 2002, p.223), embora mantenha a necessidade de guardar

o caráter único do objeto estudado. No nosso trabalho, podemos observar que, apesar de tratarmos de um caso único, um grupo pequeno, e de termos que levar isso em consideração, observaremos como esse caso se insere em uma problemática maior, como a escrita acadêmica e, também, a questão do plágio acadêmico, além da formação em Pedagogia a distância.

A especificidade dos TCCs das três alunas do curso de Pedagogia a distância não invalida o estudo. Pelo contrário. Como pressupõe esta metodologia, a análise de casos reduzidos e de suas características peculiares contribui para uma melhor compreensão de fenômenos complexos, como as dificuldades na escrita acadêmica e o plágio acadêmico, que envolve questões sociais, educacionais, regionais, psicológicas, entre outras.

Stake (1995, apud CHAVES e COUTINHO,2002) propõe uma tipologia sobre os estudos de caso²⁴ que, em relação a nosso trabalho, nos ajuda a compreender que nos enquadrados em um estudo de caso coletivo, pois intencionamos verificar a concepção de trabalho acadêmico das alunas e, dentro desta análise, entender a problemática do plágio nos TCCs delas. Mas temos consciência de que este é um problema que se estende a vários casos, ou seja, as dificuldades na construção textual e o possível desdobramento que é o plágio acadêmico são problemas em si e atingem outros grupos.

Assim, lançamos mão da observação indireta desta prática, pois trabalhamos com as evidências deste ato, ou seja, os documentos produzidos pelas alunas, os TCCs, e as evidências de cópia não referenciada a partir da comparação com as fontes originais dos textos. Foram selecionados trechos dos TCCs onde não há nenhuma referência a autor. Estes trechos foram identificados como sendo cópias, muitas vezes literais, de trechos de artigos, na sua maioria, provenientes da internet. Buscamos, com isto, evidenciar o ato da cópia. Mas, como já mencionamos, estamos trabalhando com a análise dos TCCs enquanto um gênero textual com suas normas e modelos. Desta forma, durante o processo de orientação a distância, como já mencionado também, foram dados norteamentos que deveriam ser

24 Na tipologia proposta por Stake podemos observar a seguinte divisão; "—o estudo de caso intrínseco, quando o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular que contém em si mesmo o interesse da investigação;

— o instrumental, quando um caso é examinado para fornecer introspecção sobre um assunto, para refinar uma teoria, para proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si; o estudo do caso funciona como um Instrumento para compreender outro(s) fenômeno(s);

— o colectivo, quando o caso instrumental se estende a vários casos, para possibilitar, pela comparação, conhecimento mais profundo sobre o fenômeno, população ou condição". (CHAVES e COUTINHO, 2002, p.226)

seguidos durante a escrita do trabalho. Assim, observamos, neste trabalho, todas as indicações feitas por mim, enquanto tutor a distância, por meio do AVA, tais como seguir as regras de citação, referência, produzir um texto próprio, etc.

Para a análise dos TCCs, optamos pela proposta de Moretto (2014) que, em sua tese de doutorado, desenvolve um modelo de análise do gênero textual Trabalho de Conclusão de Curso que acreditamos ser bastante interessante para aplicação aos TCCs estudados neste trabalho. Isto se dá pelo fato de a autora partir, na construção do modelo, das perspectivas de Bronckart (2007) que, acreditando que é necessário, para a análise de um texto, levar em consideração o contexto de produção do texto e as representações identitárias que o autor possui dele mesmo e daqueles que vão interagir com seu texto. Portanto, este modelo leva em consideração as condições sócio psicológicas que envolvem a produção dos textos e a estrutura interna, formal, de organização do texto.

Como apontado no segundo capítulo, para implementar a análise dos textos, tivemos que levar em consideração o contexto físico de produção, englobando todos os seus aspectos (lugar físico, o momento de produção, o emissor da mensagem e o receptor) e o contexto sócio subjetivo com seus parâmetros (O lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor, o objetivo). É preciso reconhecer, como aponta Bronckart (2007), que vários fatores externos podem influenciar o autor no momento da escrita, mas levaremos em conta os aspectos e espaços que possuem um papel mais direto sobre a organização dos trabalhos analisados.

Dentro desta dimensão sócio subjetiva, é preciso chamar atenção que o texto produzido será influenciado, também, pelas representações identitárias do autor, e essas foram construídas ao longo de sua vida e de suas experiências. E, ainda, estão passíveis de constantes mudanças, já que são reformuladas e reconstruídas constantemente. Dessa forma, apesar de entendermos que o lugar de produção “aciona” papéis, ou identidades que desempenham papéis relativos a esses lugares, muitas vezes, o aluno pode apresentar discrepâncias, como, por exemplo, não saber usar linguagem adequada a um trabalho acadêmico. Bronckart nos diz que

[...] a dificuldade que todo agente-produtor pode encontrar na representação dos parâmetros da interação social em que se encontra e, por isso mesmo, ilustra as dificuldades que o analista pode encontrar para identificar as representações sobre o mundo social e sobre o mundo subjetivo

efetivamente mobilizadas por um determinado agente-produtor (BRONCKART, 2007, p. 97).

Saber escolher qual linguagem usar de acordo com o contexto de produção e o gênero textual escolhido é, segundo Moretto (2014), uma decisão estratégica, já que a escolha precisa ser eficaz no sentido de ser compreendida e aceita, portanto, legitimada no interior do lugar de produção e pelos interlocutores. Segundo Bronckart,

[...] o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a “imagem de si” que o agente submete à avaliação social de sua ação. (BRONCKART, 2007, p. 101)

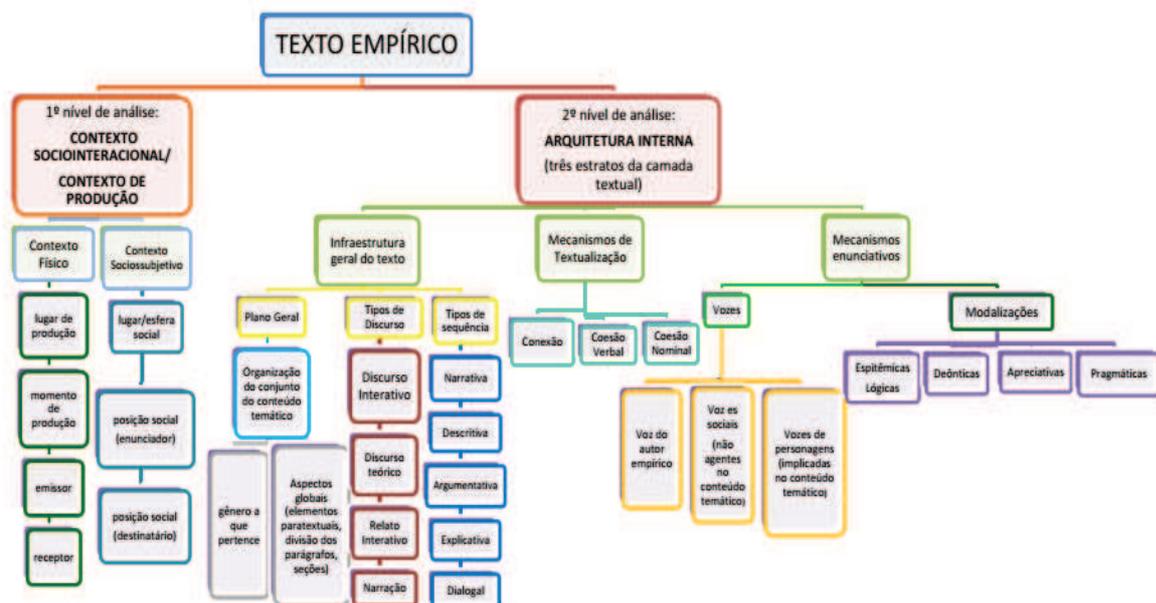
Embora os gêneros textuais acadêmicos, como o TCC, tenham modelos existentes, e esses modelos devam ser respeitados, como fazendo parte da estratégia mencionada acima, o trabalho, segundo Bronckart (2007), será sempre do autor. Os modelos que valem para todos que têm que produzir um texto sob este formato não engessam o gênero. Como os temas e as experiências particulares não se repetem, os textos serão sempre plenos de estilo e características próprias, ligadas ao autor (MORETTO, 2014). Entre outras coisas, é devido a esse mecanismo que os gêneros, segundo o autor, estão sempre sendo modificados, se readaptando. Bronckart comenta que

[...] esse processo de adoção-adaptação gera novos exemplares de gêneros, mais ou menos diferentes dos exemplares preexistentes, e que, conseqüentemente, é pelo acúmulo desses processos individuais que os gêneros se modificam permanentemente e tomam um estatuto fundamentalmente dinâmico ou histórico. (BRONCKART, 2007, p. 103)

E quando o aluno não domina as regras, não possui a linguagem adequada ou desconhece os modelos de um gênero textual, mas se vê “obrigado” a produzir um texto que se enquadra em um gênero específico? Nestes casos, o aluno pode recorrer a subterfúgios como o “empréstimo” de uma linguagem alheia, uma linguagem de outro que tenha o que o lugar de produção exigiria. É nesse caminho que compreendemos a cópia, ou plágio, de que trataremos na análise dos dados. Mas ainda podemos identificar nos textos as representações construídas acerca do tema do trabalho (BRONCKART, 2007, p.97). Neste caso, podemos ir além e pensar que as identidades pessoais, a representação, sobre a Pedagogia, sobre o

magistério, sobre o processo de ensino/aprendizagem, também estão dialogando e ajudando a construir os TCC que serão analisados aqui.

Os modelos de um gênero textual precisam ser utilizados para que o trabalho seja considerado legítimo dentro daquele gênero preciso. Contudo, como apontamos, cada produtor de texto vai seguir um modelo pré-determinado, ao mesmo tempo em que imprime a ele seu estilo, sua individualidade. Esta se dá em grande parte pela estrutura do texto, o que Bronckart (2007) vai chamar de arquitetura interna. O grande impasse, para nós, na aplicação desta etapa do método é que os TCCs são, quase na totalidade, plágio. Ao mesmo tempo, não pudemos deixar de lado esta estrutura interna dos textos. Bronckart apresenta, como foi comentado, dois níveis de análise do texto: o primeiro nível, que leva em consideração o contexto sociointeracional e o contexto de produção, que foram utilizados por nós, e o segundo nível, que avalia a estrutura, ou arquitetura interna do texto. Este último o autor divide em três estratos da camada textual, chamadas por ele de folhados textuais: a infraestrutura geral do texto; os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Destes extratos, trabalharemos com dois, por considerarmos os mais adequados ao tipo de texto de que tratamos: infraestrutura do texto e mecanismos enunciativos. E destes dois utilizaremos a etapa de análise do plano geral, ligada à infraestrutura do texto e as vozes que se relacionam aos mecanismos enunciativos. Não vamos explicar todos os estratos propostos por Bronckart, mas, a seguir, apresentamos um esquema proposto por Feitoza (2012), a partir das concepções metodológicas daquele autor.



Quadro 1 – Esquema de análise de texto proposto por Feitosa.. (Feitosa, 2012, p. 83; Apud Moretto, 2014, p. 102)

Quanto à estrutura geral do texto, o plano geral faz referência à seleção e elaboração dos temas presentes no texto e à sequência na qual eles aparecem, a que gênero o texto pertence e como se organizam as seções, os parágrafos, etc. Mesmo considerando que os TCCs analisados são cópias, houve um processo de seleção de conteúdos e uma escolha pela ordenação das seções e dos parágrafos. Estas escolhas, acreditamos, dialogam com os lugares de produção.

Partindo dos mecanismos enunciativos, as vozes referem-se a várias vozes presentes no texto produzido. Mas não somente aquelas presentes no próprio autor, mediante as várias representações identitárias (de alguma forma) construídas por ele. Segundo Moretto (2014), os mecanismos enunciativos visam a elucidar o texto para aquele que irá lê-lo. Eles têm a função de contribuir com a coerência do texto e esclarecer posicionamentos. O autor, primeiramente, assume uma posição, mas logo delega isto também a terceiros, como nas citações de autores que corroboram, ou legitimam nossas hipóteses. Bronckart (2007) coloca que

[...] a identificação dos posicionamentos enunciativos, entretanto, é um problema bastante complexo: ao produzir seu texto, na verdade, o autor cria, automaticamente, um (ou vários) mundo(s) discursivo(s), cujas

coordenadas e cujas regras de funcionamento são “diferentes” das do mundo empírico em que está mergulhado. Assim, é a partir desses “mundos virtuais”, e mais especificamente a partir das instâncias formais que os regem (textualizador, expositor, narrador), que são distribuídas e orquestradas as vozes que se expressam no texto. (BRONCKART, 2007, p. 130)

Assim, diferentes vozes se apresentam e se expressam no texto: as do autor, as vozes sociais externas ao conteúdo tratado no texto e as vozes dos personagens, quer dizer, as vozes de autores ou instituições que possuem ligação e legitimidade para “falarem” sobre a temática trabalhada, no lugar do autor. Estas vozes podem estar implícitas ou explícitas. Esta etapa de análise da estrutura do texto é particularmente interessante para nós, pois ela permite perceber que, no caso dos nossos TCCs, as vozes do autor e a dos personagens são uma só. No processo de cópia, as autoras cedem seu lugar de autor, a sua voz, a uma voz legitimada. Mas não há referência a esta voz, necessariamente. O que vemos é uma transferência, uma identificação com o que o outro diz, sem conseguir se separar deste. Esta percepção, aliada à análise dos contextos de produção, permitiram a nós construir uma compreensão acerca da concepção de trabalho acadêmico das alunas. E essa concepção passa pelo plágio.

Estes mecanismos teórico-metodológicos adotados serviram para a detecção do problema. Mas também para análise dele, já que nosso trabalho é imensamente mais motivado pelas razões pelas quais as alunas apresentaram um trabalho de conclusão final de curso, que não foi produzido, de fato, por elas. Desta forma, intencionamos, através de sua “escrita”, deixar evidentes os problemas que envolvem a motivação para o plágio: escolarização precária, problemas no processo de alfabetização e letramento, formação universitária carente na questão da produção textual, entre outros. Compreendemos que, ao tentar entender melhor um fenômeno normalmente criminalizado ou associado às questões de ética, por um outro ângulo, estamos contribuindo para uma reflexão necessária sobre o problema e para uma possível busca por soluções.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta etapa, discutiremos, mais especificamente, as concepções de trabalho acadêmico que as alunas do curso de Pedagogia a Distância onde trabalhamos possuem. Dentro desse objetivo, discutiremos também a questão do plágio acadêmico.

Essas questões serão analisadas a partir das evidências presentes na construção textual das alunas, ou seja, nos Trabalhos de Conclusão de Curso. Como explicitado nas etapas de referências teóricas e no capítulo sobre a metodologia, abordaremos estes textos à luz de conceitos como os de identidade, letramentos acadêmicos, plágio e, metodologicamente falando, os TCCs serão analisados a partir das perspectivas do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2007) e do modelo que Moretto (2014) propôs para análise do gênero textual Trabalho de Conclusão de Curso, baseada nas perspectivas de Bronckart (2007).

Já mencionamos anteriormente que um dos aspectos analisados neste trabalho é a questão do plágio, ou seja, da cópia parcial ou integral de texto ou ideia de outro autor, sem a devida referência. Este foi caso recorrente nos textos analisados. No entanto, observaremos os TCCs a partir da proposta apresentada acima, pois a perspectiva de Bronckart, acreditamos, permite uma reflexão neste sentido também. Levaremos em consideração, portanto, do folheado proposto por Bronckart (2007), os contextos de produção e as vozes presentes no texto. Essa escolha foi feita por entendermos que essas etapas são as que mais vão ao encontro da forma como enxergamos o nosso objeto, ou seja, os contextos de produção que influenciam a escrita dos TCCs, e as vozes presentes nos textos nos auxiliarão a compreender a maneira como foram construídos os textos.

À guisa de introdução a esta etapa do trabalho, podemos adiantar que, a partir desta proposta metodológica, pensando no contexto físico de produção dos TCCs, ele teve lugar em uma Universidade pública do interior do nordeste brasileiro (lugar social), com o objetivo de concluir a graduação em Pedagogia a distância (momento de produção), por alunas do curso de Pedagogia mencionado (emissor da mensagem), para a avaliação e julgamento do Orientador (receptor). Quando observamos o contexto sócio subjetivo, estes parâmetros ganham novos tons. O lugar social não é apenas uma universidade, mas tudo o que ela representa. A Universidade deixa de ser o lugar de produção do discurso e passa a representar

um lugar de produção do conhecimento, onde se realizam pesquisas e se produz ciência. No mesmo sentido, o orientador e avaliador do trabalho não é apenas um receptor, ele representa, desta forma, um interlocutor nesse processo de construção do conhecimento, alguém com quem dialogar e que vai auxiliar neste processo de produção de saber. Assim, o Trabalho de Conclusão de Curso não é somente uma etapa obrigatória para a conclusão do curso de graduação, mas é também uma produção textual fruto de pesquisa acadêmica, científica, que visa contribuir com o conhecimento já consolidado sobre os processos de ensino-aprendizagem. Desta forma, o emissor da mensagem, o produtor do texto, não desempenha somente o papel de aluno, mas também o de um pesquisador, de um produtor de conhecimento científico com relevância social e aceitação dos pares. Todas essas dimensões estão presentes no texto. Todos esses papéis são desempenhados pelos agentes e lugares sociais. E, portanto, tudo isso precisa ser levado em consideração na análise dos TCCs.

4.1 Contextos de produção: dimensões física e socio subjetiva

Neste momento, analisaremos o contexto de produção, nas suas duas dimensões: física e socio subjetiva. Elas fazem parte do 1º nível de análise proposto por Bronckart (2007). O curso de Pedagogia, no qual desempenhamos a função de orientador a distância estava sediado em um dos polos que contam com cursos a distância oferecidos por essa Universidade, localizado em uma cidade do interior, como se disse anteriormente. Para melhor fluidez do texto, apresentamos um quadro com os títulos dos TCCs¹ e como eles serão mencionados ao longo desta análise:

¹ Os títulos não estão completos para preservar a identidade dos autores.

| TCC | TÍTULO | ÁREA | ANO |
|-------|--|-----------|------|
| TCC 1 | Os desafios no processo de ensino aprendizagem: Dificuldades encontradas no turno matutino no Jardim de Infância xxxx | Pedagogia | 2013 |
| TCC 2 | Atividade lúdica na educação infantil: a melhoria da aprendizagem dos alunos do Centro de Educação xxxxxx no município de xxxxxx | Pedagogia | 2013 |
| TCC 3 | A importância da motivação na educação de jovens adultos e idosos, na Escola xxxxxxxxx, em xxxx | Pedagogia | 2013 |

Os textos produzidos pelas alunas se enquadram no gênero textual acadêmico Trabalho de Conclusão de Curso e, em consonância com isso, se apresentam, num primeiro olhar, como representantes legítimos desse gênero. Os textos das alunas foram construídos respondendo ao que, num primeiro momento, se espera de um gênero acadêmico, complexo, que deve apresentar, ou representar, uma trajetória de pesquisa e aprofundamento em um determinado tema.

É possível observar que os trabalhos ainda contêm as seções básicas formais exigidas, ou que se espera encontrar em um TCC, quais sejam: capa, contracapa, dedicatória, agradecimentos, epígrafe, resumo, lista de abreviaturas, sumário, introdução, fundamentação teórica, metodologia (estes dois últimos com outros títulos, mas os capítulos se dedicavam a expor essas partes), análise e interpretação dos dados coletados, considerações finais e referências.

Outro aspecto a ser levado em consideração é a linguagem formal utilizada pelas alunas. Esta é uma exigência acadêmica, também associada ao gênero TCC. Uma linguagem adequada ao meio físico universitário é uma seleção consciente, prévia ao processo mesmo de escrita e pressupõe um crescimento intelectual e uma plena adequação ao que se espera neste contexto do aluno. Dessa forma, podemos perceber nos três TCCs a utilização de uma linguagem formal, em que, aparentemente, foi incorporada uma identidade acadêmica, de pesquisador. Vejamos a seguir:

TCC 1 - É importante que os professores pensem nas crianças como sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor porque suas ações são, também, forma de reelaboração e de recriação do mundo. Nos seus processos interativos, a criança não apenas recebe, mas também cria e transforma-se.

TCC 2 - Coerentemente com uma perspectiva, temos a infância como um tempo oportuno para a criação, as descobertas e a representação. É por meio do brincar que a criança explora e interage com o mundo. É também uma forma de internalizar regras e papéis sociais para a vida em sociedade.

TCC 3 - A educação popular, como prática educacional e como teoria pedagógica, pode ser encontrada em todos os continentes, manifestada em concepções e práticas muito diferentes. Como concepção geral da educação, ela passou por diversos momentos epistemológico-educacionais e organizativos.

Podemos observar pelos trechos selecionados, que o discurso aparece, de certa forma, bem construído, formalmente falando, com terminologia própria da área de educação, o que poderia pressupor um domínio da produção específica da área e das temáticas trabalhadas, ainda que se possam fazer ressalvas ao TCC 1. Este suposto domínio em relação à linguagem, conceitos e discurso utilizado no meio acadêmico e relacionado à área de conhecimento à qual pertencem os textos, também pode ser pressuposto pela presença de referências a autores importantes da área:

TCC 1 - Os estudos da psicologia baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1987), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação de expressão e de ação pelas crianças

TCC 2 - Portanto, LIMA (1993), relata que é necessário que as crianças brinquem e enquanto brincam expressam suas fantasias, desejos e experiências, e que experimentam emoções com quem convivem em suas realidades interiores.

TCC 3 - De acordo com Carvalho (2003), para o professor, a primeira turma de alfabetização é uma responsabilidade que preocupa e assusta. Quem tem êxito constrói uma reputação valiosa. Quem fracassa, recebe no ano seguinte uma turma mais fraca.

As referências são feitas de forma indireta, ou seja, o leitor pressupõe que as alunas parafrazearam as ideias dos autores mencionados, com o devido crédito ao uso da informação. Isto denotaria, também, habilidade na capacidade de ler, compreender, construir relações e expor, baseadas nos autores, sua própria compreensão do objeto de pesquisa analisado. Novamente, isso demonstraria, a partir dos critérios esperados pela academia, bom domínio de análise de suas atividades de pesquisa. Os trechos citados são bastante emblemáticos para todo o conjunto dos três TCCs, no sentido de que os trabalhos se caracterizam por pouquíssimas citações diretas. O maior número de referências a autores é feito da forma indireta, com um desenrolar do texto que faz o leitor entender que as alunas construíram uma explicação ou desenvolveram a ideia exposta, a partir de suas próprias convicções.

Pensando nas perspectivas de Bronckart (2007) para a análise da linguagem textual das alunas, no que diz respeito ao contexto de produção dos TCCs, eles são Trabalhos de Conclusão de Curso, um gênero textual acadêmico obrigatório para a aquisição do diploma de graduação. Desta forma, eles foram produzidos em uma e para uma Instituição de Ensino Superior, com a intenção da conclusão do curso na área de Pedagogia. Os destinatários da atividade de linguagem das alunas são o orientador a distância, que participa da banca formada para a análise e julgamento dos trabalhos, com professores da mesma área de atuação na qual as alunas querem obter o título. Desta maneira, são destinatários qualificados a legitimar ou não o discurso produzido.

Esses professores assumem papéis, assim como as alunas, do âmbito das representações, das identidades socialmente construídas. É por isso que o modelo

proposto por Bronckart (2007) nos auxilia na compreensão da concepção de trabalho acadêmico dessas alunas. Além da dimensão do contexto de produção, enquanto espaço físico, estão envolvidas na produção da atividade de linguagem delas e na recepção dessa atividade dimensões sociossubjetivas que podemos inferir a partir do texto em si, mas também do contexto sociocultural de produção.

Partindo do pressuposto de Hall (2013) de que, no mundo em que vivemos, as identidades do sujeito são múltiplas, as alunas, no processo de construção dos seus TCCs, o que inclui os contatos com os orientadores e o momento da avaliação em si, irão construir ou assumir várias identidades relacionadas aos papéis que desempenhariam e as representações que possuem sobre esses papéis. Entendemos que, nesse caminho de análise, as alunas assumem uma identidade de pesquisadoras, não somente de alunas que desejam aprovar um trabalho final para viabilizar a formatura. Elas “encarnam” uma identidade, ou uma representação do que elas imaginam ser pesquisadoras acadêmicas e, dessa forma, carregam a tarefa de contribuir, com seu trabalho, para as suas áreas de conhecimento. Da mesma forma, os professores orientadores que avaliaram o trabalho desempenham o papel de acadêmicos, representantes do conhecimento científico o qual elas devem atingir. Elas precisam ser o que eles esperam delas. Desta forma, todas as representações que as produtoras dos textos têm sobre a Universidade, os professores e elas mesmas irão influenciar a construção textual dos TCCs. Sabemos que a produção textual na academia possui padrões mais ou menos rígidos, que deveriam ser apresentados aos alunos e “ensinados”, desde os primeiros períodos dos cursos. Contudo, sabemos que eles até são apresentados, mas não discutidos, decodificados, detalhados, enfim, ensinados, de forma sistemática e satisfatória na maior parte dos cursos de graduação, e isso se agrava no caso dos cursos a distância. Mas, da forma como são apresentados, parece que se acredita que o aluno passa a saber o que deve fazer, mas não sabe como. A partir dessa premissa, podemos tentar compreender o processo de construção e a concepção de escrita acadêmica das alunas.

Quando analisamos os TCCs, esbarramos em uma questão bastante espinhosa. A princípio, passaríamos, a partir daqui, a analisar a arquitetura interna dos textos, como pressupõe a noção de folhado textual de Bronckart. Todavia, os TCCs se apresentaram como grandes trabalhos de cópia, quase sempre literal, de textos encontrados na internet. Sabemos que, mesmo em um caso como esse, as

escolhas feitas devem ser analisadas. E o serão, em alguma medida. Mas concebemos que partir para uma análise detalhada da arquitetura interna dos textos seria absolutamente inútil, já que, dessa forma, não chegaríamos às “autoras”. A grande questão, a partir daqui, é tentar definir as possíveis razões para essa prática e quais vozes nós podemos identificar nos trabalhos de conclusão de curso das alunas. Desta maneira, poderemos entender um pouco mais sobre a concepção de trabalho acadêmico que elas possuem.

4.2 Mecanismos Enunciativos: as vozes nos TCCs e a questão do plágio

Dentro da perspectiva metodológica escolhida para esse trabalho, além do contexto de produção, levaremos em conta uma das dimensões dos mecanismos enunciativos de Bronckart (2007), as vozes. Essas vozes se apresentam nos textos como um tripé: as vozes do autor empírico, aquelas daquele que produz o texto e que, segundo Bronckart (1999), é aquele que se posiciona e assume a responsabilidade pelo trabalho final; as vozes sociais, que são as vozes que não possuem um papel de ação direta no conteúdo do texto, mas, mesmo assim, são mencionadas, pois são instâncias avaliadoras ou legitimadoras do que está sendo tratado. Podem ser instituições ou agentes humanizados, como um autor especialista, por exemplo; e as vozes de personagens, que são aquelas que desempenham papéis de agentes implicados no desenvolvimento da temática do texto, como no caso de depoimentos colhidos sobre o tema da pesquisa, mas que, entendemos, podem incluir o próprio autor.

Em um gênero textual acadêmico, como os TCCs, saber utilizar todas essas vozes é o que, segundo Bronckart (1999), vai contribuir para que o texto seja coerente. Gerenciar com habilidade essas vozes dentro do texto é uma característica, sem dúvida, de que o enunciador passou por um processo de letramento acadêmico que o munuiu de ferramentas capazes de auxiliá-lo na construção de um texto bem formado e, não só, que sedimente sua identidade de autor. Bronckart (1999, p. 156) diz que

Uma oportunidade de se tomar conhecimento das diversas formas de posicionamento e de engajamento enunciativos construídos em grupo, de se situar em relação a essas formas, reformulando-as, o que faz com

que esse processo contribua, sem dúvida alguma, para o desenvolvimento da identidade das pessoas.

Assim, a articulação equilibrada, o entrelaçar coerente das vozes, produziria um texto bem feito e, sendo este texto pertencente a um gênero acadêmico, seria legitimado pelo contexto de produção. Do contrário, encontraríamos uma colcha de retalhos de vozes que não dialogam entre si e que produziria um texto por cuja autoria o produtor não poderia, ou não deveria, se responsabilizar; afinal, para Bronckart (2007), a linguagem é uma ação. Mas a ação pode ser a da cópia. A cópia pode ser considerada uma ação de linguagem? Como compreender, então, quando as alunas produzem seus TCCs com textos copiados de outros sujeitos, fazendo com que pudéssemos enquadrá-las como plagiadoras? Como compreender isso? Isto é importante já que, nos três TCCs, podemos afirmar existir um percentual aproximado de 70% a 80% de cópia. Estas questões serão analisadas a partir das evidências presentes na construção textual das alunas. Selecionamos trechos e os cotejamos com o original, mas os TCCs eram, eminentemente, grandes cópias e plágios.

Mas, tomando para nós as perspectivas de Bronckart para a análise de um texto, fica impossível não traçar um perfil sociocultural do contexto em que as alunas vivem e como vivenciaram a construção de suas formações educacionais e, por que não acrescentar, de suas identidades de leitoras e autoras.

Como dissemos na metodologia, o perfil das alunas do curso está associado intrinsecamente à realidade da região em que vivem. São mulheres oriundas da zona rural do município, de famílias de baixa renda e com baixa escolaridade ou mesmo nenhuma. Elas já trabalham como professoras alfabetizadoras, e vão buscar na licenciatura em Pedagogia, além do diploma, uma espécie de aprimoramento para a sua prática docente. Estas informações foram obtidas em conversas informais durante os encontros presenciais.

O município em questão se localiza a leste do Estado e tem população estimada de 119.962 habitantes. É um dos municípios do Estado, e um dos brasileiros com o pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com taxa de 0,595, considerado como baixo índice². É estimada uma taxa de analfabetismo de quase

2 O Estado possui 6 dos 30 municípios brasileiros com o pior IDH, sendo o município de Fernando Falcão o segundo pior do Brasil. Disponível em <http://epocanegocios.globo.com/Informacao/Resultados/noticia/2013/07/30-cidades-do-brasil-com-o-elhor-e-o-pior-idh-do-brasil.html>, último acesso em

30%³. Com índices elevados de pobreza e analfabetismo, é perfeitamente possível questionar a qualidade das escolas e o preparo daqueles que se alfabetizaram e obtiveram sua formação de nível básico e médio naquela realidade educacional. E, dentro desse contexto, alguém que chega ao ensino superior é considerado alguém de destaque em sua comunidade ou dentro da família. Concluir um curso universitário constrói outras possibilidades identitárias para determinados grupos.

Segundo Hall (2013), o mundo de hoje, pós-moderno, fragmentou o sujeito, suas experiências e, portanto, suas identidades. E dentro deste mundo de grandes conflitos e identidades múltiplas, o acirramento das desigualdades sociais também só fez crescer. Contudo, ninguém é mais um indivíduo isolado. Todos somos confrontados por várias referências e sistemas culturais diferentes, o que nos faz querer fazer parte do que é considerado o melhor. Ninguém quer permanecer ou ser associado aos grupos mais abaixo na hierarquia social, cultural ou econômica. Desta forma, acreditamos que as alunas, apesar de possuírem uma origem humilde, demarcaram uma fronteira entre suas vidas e identidades, antes e depois da conclusão do curso. Lembrando Moita Lopes e Fabrício (2002), as relações construídas nos locais de aprendizagem e de trabalho são fundamentais para a estruturação da forma como organizamos e compreendemos o mundo. Dessa forma, nos distanciamos das relações identitárias familiares para adotarmos os discursos, talvez mais socialmente legitimados.

Como já discutimos, a concepção de pesquisa construída pela escola, na maior parte das vezes, está muito calcada na cópia de textos prontos sobre o assunto demandado. Seja das antigas enciclopédias, seja da moderna Wikipédia, o aluno do ensino fundamental e médio não costuma ser criticado pela cópia, ou cobrado a valorizar a questão da autoria de um texto. Portanto, nós, professores, temos uma responsabilidade inegável no fomento da prática do plágio, do desenvolvimento de uma concepção equivocada do que seja realizar um trabalho acadêmico.

Presumimos que as alunas em questão tiveram um modelo de educação bastante semelhante ao que descrevemos, ou seja, em que os alunos não são realmente estimulados a produzirem textos próprios, em que o professor não estava,

12/02/2015; ver também <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=210330&idtema=118&search=maranhao|codigo|C3%8Dndice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm->, último acesso em 12/02/2015.

3 Disponível em <http://www.deepask.com/goes?page=codo/MA-Confira-a-taxa-de-analfabetismo-no-seu-municipio>, último acesso em 12/02/2015.

de fato, interessado no que o aluno tinha a dizer. Não havia interação entre produtor, receptor e texto produzido. E, aliada a isso, ainda temos uma realidade educacional e social familiar bastante precária, o que acrescenta problemas no processo de letramento. As alunas provavelmente fazem parte de uma tradição escolar em que alfabetização é compreendida como uma aquisição técnica que habilita a ler e escrever, retirando desse processo toda a dimensão do letramento (de leitura e escrita como práticas sociais), da análise, da compreensão do que se lê, da liberdade e capacidade de expressão escrita do aluno.

Essa tradição, que poderia ser rompida na Universidade, acaba se fortalecendo ainda mais. Acreditamos que muitas universidades brasileiras não compreendem, de fato, o que seja letramento acadêmico, e as competências que os alunos precisariam ter e não trazem necessariamente com eles. As universidades, nos parece, não se ocupam de lapidar os alunos para a escrita acadêmica, e, nesse contexto, serão indiretamente “beneficiados” aqueles que tiveram uma boa formação básica. Acreditamos que, desde os primeiros semestres dos cursos de graduação, os alunos deveriam ser apresentados aos gêneros textuais acadêmicos que serão solicitados a produzir, ao longo do curso e da vida ligada à produção de conhecimento. Isso é válido tanto para aqueles que seguirão aprofundando seus conhecimentos e pesquisas na pós-graduação, como para aqueles que partirão para exercer o magistério básico (não que uma opção exclua a outra, é claro). Entender o que leu e ter a habilidade para produzir um texto que represente uma construção de conhecimento própria é condição essencial para quem pretende formar e educar pessoas. Não possuir essas habilidades e ser obrigado a produzir uma pesquisa acadêmica acabam se tornando um campo propício para o afloramento do plágio.

Muitos autores que discutem as questões ligadas à construção de um trabalho acadêmico e, mais propriamente, à questão do plágio (ABRANCHES, 2008; SILVA, 2008; AZEVEDO, 2006), apresentam como grande incentivador desta prática o mundo informatizado, as novas tecnologias de informação que facilitam e viabilizam o acesso a informações e textos sobre os mais diversos assuntos. Um curso de Pedagogia a distância como esse em que atuamos tem, como grande característica, o uso dessas tecnologias para o contato com professores e tutores. Logo, poderíamos pensar no grande acesso das alunas do curso a estas tecnologias e, portanto, pensar nestas alunas como representantes da geração “Ctrl c + Ctrl v”. Contudo, no caso de nossa pesquisa, elas não se enquadram tão facilmente nesse

modelo. Por conta da realidade social de suas famílias, nunca tiveram acesso irrestrito a computadores e internet. Muitas nunca tiveram computador em casa e tiveram livre acesso a eles somente quando ingressaram no curso de Pedagogia e, por conta disso, encontravam dificuldade em lidar com essas tecnologias. Apesar de as alunas terem utilizado pesquisas disponíveis na internet para concluir suas monografias, suas histórias de vida não nos permitem afirmar sua inclusão real nesse mundo digital. Portanto, acreditamos que, no nosso caso, a dita facilidade do mundo digital não foi o que, de fato, incentivou as cópias.

Como dito anteriormente, o manejo hábil das vozes enunciativas de um texto, trabalha a favor do sujeito/autor. Colabora para a produção de um texto claro, coerente, mas, sobretudo, de um texto pelo qual aquele que escreve possa se responsabilizar. Mas quando não existe esta habilidade, ou melhor, quando esta habilidade não foi plenamente desenvolvida, verificamos processos como os dos TCCs analisados. Esses processos vão demonstrar que, no caso das alunas, existe uma habilidade parcialmente desenvolvida, já que, como mencionamos, as escolhas feitas para a construção dos textos, mesmo que sejam de trechos copiados⁴, pressupõe uma ação, um planejamento. Vejamos a seguir:

TCC 1 - A Educação infantil no Brasil registrou muitos avanços nos últimos **vintes** anos. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 a definiram como primeira etapa da educação básica, antecedendo o ensino fundamental, de caráter obrigatório, e o ensino médio. Essa ampliação do direito à educação a todas as crianças pequenas, desde seu nascimento, representa uma conquista importante para a sociedade brasileira.

*Porém, para que esse direito se traduza realmente em melhores oportunidades educacionais para todos e em apoio significativos às famílias com crianças de até seis anos de idade, é preciso que as creches e as pré-escolas, que agora **fazem integrante** dos sistemas educacionais, **garantam um bom atendimento e de boa qualidade.***
(grifo meu)

4 O mecanismo de busca utilizado foi Google

***Texto original** - A educação infantil no Brasil registrou muitos avanços nos últimos **vinte** anos. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 a definiram como primeira etapa da educação básica, antecedendo o ensino fundamental, de caráter obrigatório, e o ensino médio. Essa ampliação do direito à educação a todas as crianças pequenas, desde seu nascimento, representa uma conquista importante para a sociedade brasileira.*

*Porém, para que esse direito se traduza realmente em melhores oportunidades educacionais para todos e em apoio significativo às famílias com crianças até seis anos de idade, é preciso que as creches e as pré-escolas, que agora **fazem parte integrante** dos sistemas educacionais, **garantam um atendimento de boa qualidade.** (grifo meu)*

5

Como podemos perceber pelo trecho retirado, a aluna utiliza, além da linguagem formal, acadêmica, analítica, que já foi mencionada, mas também apresenta a referência às vozes sociais que aqui, claramente, estão presentes para corroborar a ideia de que a educação infantil já avançou, mas que é preciso garantir que os direitos presentes na Constituição e na LDB (vozes sociais) sejam realmente cumpridos. Assim, o trabalho da aluna seria uma contribuição à reflexão necessária às mudanças pelas quais a educação infantil precisa ainda passar. Portanto, se enquadra na perspectiva de um gênero acadêmico. Contudo, como o trecho retirado do TCC é uma cópia praticamente literal (com a exceção do trecho em negrito), sem nenhuma referência ao texto original, compreendemos esta ação como uma anulação da voz do autor. Ela, de fato, não aparece em lugar nenhum. A voz social mencionada é referência de outro texto, de outros autores. O trecho aparece no TCC em substituição à voz da aluna. Vejamos outros exemplos:

***TCC 3** - (...) a educação popular é uma das **mas** belas contribuições da América latina ao pensamento pedagógico universal. Isso se deve, em grande parte, à atuação internacional de um dos seus **mas** importantes representantes: Paulo Freire. Ele deixou, por onde passou, as sementes de uma concepção popular emancipadora da educação. Essas sementes floresceram em numerosos grupos e organizações, nas últimas décadas conscientização e organização popular. Ao contrario de concepções educacionais nascidas nos gabinetes dos burocratas ou de pedagogista bem intencionados, a educação popular nasceu, na **America Latina**, no calor das lutas populares, dentro de fora do Estado.*

Texto original - Como concepção da educação, ela é uma das ***mais belas contribuições da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Isso se deve, em grande parte, à atuação internacional de um dos seus mais importantes representantes: Paulo Freire. Ele deixou, por onde passou, as sementes de uma concepção popular emancipadora da educação. Essas sementes floresceram em numerosos grupos e organizações, nas últimas décadas, unindo conscientização e organização popular. A realização do Fórum Paulo Freire, para discutir o seu legado, nos últimos dias de abril deste ano, em São Paulo, com a presença de mais de 200 expositores de 24 países, foi uma demonstração da vitalidade deste movimento. Ao contrário de concepções educacionais nascidas nos gabinetes dos burocratas ou de pedagogos bem intencionados, a educação popular nasceu, na América Latina, no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado.***⁶ (grifo meu)

Novamente nos deparamos com um trecho copiado praticamente de forma literal e sem nenhuma referência à fonte e, desta vez, a fonte é um texto de um educador de renome, Moacir Gadotti. A única modificação feita foi a retirada da referência ao Fórum Paulo Freire, grifado por mim no texto original. Podemos perceber a presença da voz social na referência a Paulo Freire, nome incontestavelmente ligado à educação popular e à alfabetização de jovens e adultos e, portanto, voz obrigatória em um trabalho que discute esta temática. Da mesma forma que nos trechos citados do TCC1, a voz do autor não está presente. Apenas podemos supor que ela concorda com o que copiou. Gostaríamos de abrir parênteses nesta discussão para observar algo mais nestes trechos selecionados. Como pode ser observado, os textos retirados do TCC 1 e 3 apresentam erros gramaticais que não estão presentes no trecho do texto original (grifos em itálico). Este é um dado importante para pensarmos a questão da geração Ctrl c + Ctrl v de que já tratamos anteriormente. Sabemos que as facilidades que a internet proporciona de acesso a uma infinidade de textos aliadas à possibilidade de copiar e colar criam possibilidades de “criação textual” plagiada. Mas, se o texto foi simplesmente copiado e colado da internet, por que as diferenças em relação à grafia das palavras? Acreditamos que houve, de algum modo, um esforço para reescrever o texto. E aí nos deparamos com a dificuldade da aluna em fazê-lo. Vejamos ainda:

6 GADOTTI, Moacir. Para Chegarmos lá juntos e em tempo. Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. Disponível em :http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional12030234911t003Ps002/Chegar_juntos_EJA_2001.pdf. Acesso em 26/02/2015.

TCC 2 - Para MONTI (1998, p. 57), cabe ao profissional da área a responsabilidade de fazer atividades concretas envolvendo objetos e o próprio corpo da criança sendo atividades motoras que possibilitem expor a criança a atividades gráficas. A medida que as atividades lúdicas da criança se diversificam, ela usa a linguagem não apenas para transformações tipo “faz de conta”.

Texto original - Segundo MONTI (1998, p. 57), cabe ao profissional da área a responsabilidade de fazer atividades concretas envolvendo objetos e o próprio corpo da criança sendo atividades motoras que possibilitem expor a criança a atividade gráficas. À medida que as atividades lúdicas da criança se diversificam, ela usa a linguagem não apenas para identificar objetos e atividades, como também para se empenhar em diversas transformações tipo “faz de conta”.⁷

Com a exceção dos trechos grifados, a aluna utilizou o trecho apresentado também de forma quase literal. Desta vez, a referência à ideia do autor mencionado vem na forma de paráfrase, mas esta não foi construída pela aluna e, sim, pelas autoras do texto original. Daniel Monti, estudioso da ludicidade infantil e do lugar dela no processo de aprendizado, é utilizado como a voz social que legitima o dizer do autor empírico que, no caso, não é a aluna. Mais uma vez percebemos um processo de anulação do sujeito/autor. O uso do texto alheio cria a impressão no receptor do texto de que a aluna domina as ideias de autores que são referência para a temática pesquisada por ela e, com as próprias palavras, constrói um texto, fruto de pesquisa, que contribuirá para a reflexão sobre o tema. Esta impressão vem da utilização da paráfrase.

Podemos inferir, desde já, um aspecto importante ligado aos TCCs das alunas do curso de Pedagogia a distância e que vai ligar-se à sua concepção de trabalho acadêmico: a dificuldade em parafrasear. Este ponto ficaria evidente quando a aluna apresentasse a referência de um autor, mas não faz uma citação (nem direta, tampouco indireta). Na verdade, apresenta um texto corrido, como se fosse sua própria fala, construído originalmente a partir da leitura e compreensão do autor do texto plagiado. Contudo, quando partimos para uma varredura nos mecanismos de busca da internet, nos deparamos com o texto muito semelhante ao original. A referência até está lá, mas a aluna, sem dúvida, se apropria do discurso do autor. No último trecho citado, do TCC 2, podemos observar, inclusive, que o

⁷ CASTAGINI, Fernanda da Silva e BABY, Sandra Maria. O Lúdico na Educação Infantil. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCC1121.pdf>

trecho suprimido do texto original pela aluna (que está grifado por mim), muda o sentido da frase. A criança, diz o texto original, *usa a linguagem não apenas para identificar objetos e atividades, como também para se empenhar em diversas transformações tipo “faz de conta*. Ou seja, a linguagem para a criança tem a “função” de identificar objetos e atividades e, também, de atuar nas construções imaginativas, de faz de conta. Mas a tentativa de reescrever o texto, por parte da aluna, mexe no sentido ou, no mínimo, simplifica por demais a análise. Para nós, o que reside neste caso, antes de uma simples cópia por meio do Ctrl c + Ctrl v, é uma dificuldade em parafrasear.

Nos manuais, paráfrase é comumente entendida como falar com as próprias palavras sobre as ideias de um autor, por exemplo. Neste caminho seguem Eco (1999), que relaciona paráfrase ao que é chamado de citação indireta (fazer referência sem citar literalmente) e Santos (2000, p. 94), para quem paráfrase é “apresentação do conteúdo de ideias de outrem, porém com palavras próprias. Mantém-se o conteúdo, mas modifica-se a forma de transmiti-lo”. Santos ainda chama a atenção para o perigo, ou a linha tênue que existe entre paráfrase e plágio. Uma paráfrase malfeita pode incorrer no problema do plágio (ECO, 1995; SANTOS, 2000). Para que isso não ocorra, seria necessário, como no caso das alunas, que elas tivessem as habilidades de leitura e escrita que proporcionassem a elas a capacidade de manusear as ideias de outra pessoa, com um estilo e escrita próprios. Mas não é o caso. O que vemos ocorrer nos três TCCs, praticamente na totalidade dos textos, é o que Eco (1995) chama de “falsa paráfrase”, ou seja, o trecho traz a referência ao autor original, contudo, ao observarmos o texto de origem, é possível identificar a cópia, muitas vezes, *ipsis litteris*, percebemos que a reflexão não é sua. Vejamos outro trecho que nos permitirá aprofundar um pouco mais esta questão. O trecho original é uma entrevista concedida à Revista Escola :

TCC 3 - *De acordo com Teberosky (2003) – Acreditar que o aluno pode aprender é a melhor atitude de um professor para chegar a um resultado positivo em termos de alfabetização. A grande vantagem de trabalhar com as séries iniciais de alfabetização é ter a evolução natural a seu favor. Se não existe patologia, problemas familiares ou algo parecido, eles com certeza conseguirão aprender. Processam as informações, têm boa vontade, e estão sempre dispostos a receber coisas novas e se empolgam com elas. Um professor que não acha que o estudante seja capaz de aprender é semelhante a um pai que não compra uma bicicleta*

para o filho porque esse não sabe pedalar. Sem a bicicleta, vai ser mais difícil aprender!

Trecho copiado - A atitude positiva do professor tem impacto na alfabetização da turma?

Ana Teberosky - *Acreditar que o aluno pode aprender é a melhor atitude de um professor para chegar a um resultado positivo em termos de alfabetização. A grande vantagem de trabalhar com os pequenos é ter a evolução natural a seu favor. Se não existe patologia, maus-tratos familiares ou algo parecido, eles são máquinas de aprender: processam rapidamente as informações, têm boa memória, estão sempre dispostos a receber novidades e se empolgam com elas. Um professor que não acha que o estudante seja capaz de aprender é semelhante a um pai que não compra uma bicicleta para o filho porque esse não sabe pedalar. Sem a bicicleta, vai ser mais difícil aprender!*⁸

Como podemos observar, a ideia da autora, o estilo, e até mesmo a metáfora utilizada estão lá, no texto da aluna, transformando seu discurso em uma apropriação do discurso de outro autor quase que literalmente, mesmo que citando seu nome. Isso é um forte indicativo de que a aluna leu a entrevista, se identificou com a fala da autora, e, mais do que isso, concordou com a fala da autora a tal ponto que se confundiu com ela, possibilidade apontada por Schneider (1990).

De fato, mesmo tendo citado a autora (ainda que sem propriedade), isso se configura em uma falsa paráfrase, e, logo, em plágio⁹. Mas qual a razão para isso? Acreditamos que essa prática, no caso da aluna, deve-se aos problemas com o letramento de forma geral e, mais especificamente, com o letramento acadêmico. Como apresentamos anteriormente, o modelo dos letramentos acadêmicos deve ser compreendido como uma prática social, quer dizer, os diferentes tipos de discursos acadêmicos que a aluna deveria conhecer e dominar deveriam ligar-se às práticas de comunicabilidade e construção de conhecimento em movimento crescente, inovador. Deveria associar a(s) aluna(s) aos professores e à Universidade, onde cada um contribuiria com sua concepção e noção do papel da escrita, em um jogo de poder que as incitaria ao pleno desenvolvimento de sua capacidade de ler, se

8 Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/debater-opinar-estimulam-leitura-escrita-423497.shtml>. Acesso em 19/02/2015)

9 Não queremos dizer que plágio é falsa paráfrase. Mas no caso dos TCCs analisados e, a partir de nossas perspectivas, isso se encaixa na forma como elas plagiaram.

apropriar dos discursos de outros, contudo, produzindo textos seus, com seus próprios posicionamentos acerca do tema que estivessem tratando.

Da forma como compreendemos, o curso de Pedagogia a distância, e os professores das diversas disciplinas, não trabalharam a leitura e a escrita acadêmica com as alunas. Na grade curricular do curso, sequer há uma disciplina ligada à questão. Poderíamos pensar que o modelo de letramento acadêmico que baseia o curso seria o das habilidades de estudo (LEA; STREET, 2014), pois é possível perceber que toda orientação é conduzida para que o aluno obedeça às regras e estrutura de um TCC, partindo da premissa de que o aluno, agindo assim, construiria um trabalho acadêmico corretamente. E pressupondo, da mesma forma, que apresentar estas regras ao aluno é suficiente para que ele consiga produzir seu texto. É possível perceber que os alunos compreendem algumas regras, pois, a partir da prática discursiva da aluna, podemos apreender uma necessidade de utilização/apropriação dos discursos/autores legitimados academicamente. Contudo, antes do momento em que elas são obrigadas a começar a construir seus textos, elas nunca foram apresentadas a um TCC, nunca foram discutidas as partes de um trabalho de conclusão de curso com elas, nunca foi apresentada a linguagem específica ligada a este gênero textual. Isto, quando associado a uma dificuldade no processo de letramento inicial, no processo de formação de um sujeito leitor/autor, como é o caso das alunas, produz, a nosso ver, alguém que não acredita poder/conseguir construir um texto próprio, mesmo quando diz respeito a uma paráfrase.

Defendemos a ideia de que problemas na construção do letramento acadêmico presentes na história universitária das alunas construíram indivíduos com baixa autoestima e, logo, com uma identidade de leitor/autor malformada. Essa má formação está intimamente associada à reprodução, por parte da escola e do curso de Pedagogia a distância, de uma noção de educação calcada em modelos antigos onde aprender era reproduzir conhecimento legitimamente reconhecido. Dessa forma, não se formam sujeitos de pesquisa, nem leitores/autores. Nem mesmo professores aptos a desenvolver a leitura e a escrita como práticas sociais.

Para além da falsa paráfrase, os TCCs analisados apresentam algo ainda mais significativo para a nossa análise sobre a concepção de trabalho acadêmico das alunas: o plágio de forma ainda mais contundente. A utilização de um texto de outra pessoa, sem nenhuma referência a seu autor, induzindo o leitor a dar a autoria

do texto e a “propriedade” da ideia ao produtor do texto que ora lemos. Nós já apresentamos trechos em que a cópia é praticamente literal. Mas neles, foi possível identificar vozes sociais compreendidas, pelas alunas, como importantes de serem mencionadas. Mesmo em se tratando de cópias, havia, de certa forma, um caráter polifônico explícito nos trechos. Vejamos os trechos a seguir:

TCC 3 - *Nossa mente trabalha para que durante nosso dia, seja procurado todos os tipos de coisas ou situações a qual nos fazem mal, e nos certificar que estamos conscientes disso. É com essa força de nossa mente, que regularmente trabalhamos no sentido de construir nossa própria imagem. A forma como nos vemos afeta diretamente tudo aquilo que fazemos. Pessoas que tem auto-estima elevada, tem um maior aproveitamento e produtividade nas suas vidas, principalmente a capacidade de se sentirem bem consigo mesmas o tempo inteiro!*

E isso é fantástico! Nada se compara a você se aceitar, viver bem consigo mesmo e feliz. Porém, a auto-estima baixa, pode te levar a lugares ruins.

Texto original - *Nossa mente trabalha para que durante nosso dia, seja procurado todos os tipos de coisas ou situações a qual nos fazem mal, e nos certificar que estamos conscientes disso. É com essa força de nossa mente, que regularmente trabalhamos no sentido de construir nossa própria imagem. A forma como nos vemos afeta diretamente tudo aquilo que fazemos. Pessoas que tem auto-estima elevada, tem um maior aproveitamento e produtividade nas suas vidas, principalmente a capacidade de se sentirem bem consigo mesmas o tempo inteiro!*

E isso é fantástico! Nada se compara a você se aceitar, viver bem consigo mesma e feliz. Porém, a auto-estima baixa, pode te levar a lugares ruins.¹⁰

O trecho foi copiado realmente na íntegra. Acreditamos que, por se tratar de um blog pessoal, não-científico, a aluna não se preocupou com a cópia. Este também é um exemplo típico da escrita na era digital, já que, quando visitamos o blog que possui uma autora, este texto não apresenta autoria, mas um outro endereço de site como referência. Não pudemos comprovar a cópia da cópia, já que este último saiu do ar. Mas nos leva a perceber que, como já discutido anteriormente, a questão da autoria, ou a pouca importância dada a esta, se configura em concepção bastante corrente entre os jovens usuários do mundo digital. Na leitura dos hipertextos, um texto que leva a outro, que leva a outro, vai

¹⁰ Disponível em <https://1poucomais.wordpress.com/page/2/>. Acesso em 19/02/2015.

borrando a “persona” do autor e relativizando a importância da propriedade intelectual. Esta é uma questão importante quando se analisa o plágio em gêneros textuais acadêmicos, já que, apesar dos debates em torno do conceito de autoria, o meio acadêmico exige que todas as vozes que aparecem em um texto sejam devidamente referenciadas. Contudo, como já dito, não conseguimos enxergar as alunas do curso de Pedagogia a distância como plenamente integradas a este mundo digital, tal a dificuldade de acesso a estas tecnologias em seu contexto social. Mas, a citação feita nos leva a refletir sobre outro aspecto ligado às escolhas das alunas.

Como já mencionado, todo texto é uma ação do autor. Essa ação é influenciada pelos vários contextos em que ele está inserido e pelas múltiplas representações identitárias, de si e dos outros, que ele construiu. Por isso, essa ação inclui escolhas. Escolhas do tema do trabalho, das referências sobre o tema, das vozes que irão legitimar a visão do autor e/ou auxiliar a compreender o problema. E em um gênero textual acadêmico como o TCC, que deve ser fruto de pesquisa científica, minimamente sólida, as escolhas que precisam ser feitas se encontram limitadas a alguns parâmetros, como por exemplo, que autor eu posso utilizar como referência ao que estou discutindo? Que texto seria considerado legítimo para constar no meu trabalho? Um aluno que possui um nível de letramento acadêmico adequado e que sabe manejar com habilidade a polifonia das vozes na construção do seu discurso sabe a resposta a essas perguntas. O último trecho destacado faz parte do terceiro capítulo do TCC 3, onde a aluna discute a importância de se elevar a autoestima do aluno de Educação de Jovens e Adultos (EJA), já que uma autoestima elevada muito corrobora para o processo de ensino/aprendizagem. Concordamos com essa ideia e nós mesmos faremos uma reflexão sobre isso. Contudo, para corroborar essa concepção, a aluna vai buscar um texto em um blog pessoal, lugar de uso de linguagem sem nenhuma preocupação com referências ou autoria ou cientificidade. Um lugar que a escrita acadêmica rejeita e que o gênero textual acadêmico não reconhece como legítimo. Tudo isso nos evidencia que as alunas não possuem plena habilidade no manejo das vozes que deveriam compor um texto acadêmico. O uso de um texto como o citado demonstra isso. Mas não só. Demonstra, também, uma falta de intimidade com os artigos científicos que, hoje em dia, também estão disponíveis online em portais como o Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e ao alcance de

uma busca avançada no próprio Google (Google Acadêmico). Logo, o mesmo trabalho e tempo dispendido para procurar o site citado poderia ter sido gasto com a busca por uma referência mais respaldada academicamente (mas isso a universidade também deixou de ensinar).

Como percebemos, tanto as cópias literais, como as falsas paráfrases que compõem os trabalhos de conclusão de curso analisados, fazem parte de uma mesma concepção de trabalho acadêmico, ou seja, trabalhos bastante calcados ainda nos moldes de um ensino tradicional, evidenciando problemas na construção do letramento escolar, mas, sobretudo, no letramento acadêmico. Nessa perspectiva de trabalho acadêmico, o exercício da pesquisa livre não acontece, já que o que se faz é uma reprodução dos discursos considerados legítimos. As vozes identificadas nos TCCs são, sobretudo, de terceiros. E com isto estamos nos referindo às vozes dos autores empíricos dos trabalhos que foram copiados, estes sim, quando textos acadêmicos, lançaram mão de vozes sociais e de vozes de personagens, capazes de legitimar o trabalho e auxiliar na construção de um conhecimento próprio.

Essa prática demonstra, a nosso ver, um processo de baixa autoestima calcado em um processo de construção de identidade de leitor/autor malformado. Dessa forma, a(s) aluna(s) se apropria(m) do discurso alheio, que podemos entender como uma apropriação de uma identidade aceita, já que a Universidade e o mundo moderno lhe cobrarão isso. As alunas têm uma compreensão do que a Universidade e os professores orientadores esperam delas e dos seus trabalhos. Elas sabem, em alguma medida, que seus TCCs fazem parte de uma produção considerada acadêmica e, portanto, regida por regras e modelos de apresentação e construção que lhes serão cobrados. Nessa medida, elas buscam essa legitimação nas vozes de outros autores empíricos, cedendo, assim, sua identidade de autor a outro(s).

Se tornar um autor não significa escrever um texto. É preciso se responsabilizar pelo que está escrito, ter autonomia, ou seja, é preciso que o que foi produzido seja território daquele que escreve, ele precisa ocupar, tomar conta e fincar uma bandeira no texto produzido. O que vemos acontecer nos TCCs, todavia, é uma cópia da autoria do outro.

Pensando nos contextos de produção dos textos, proposto por Bronckart (2007), e estendendo este contexto de produção ao universo sociocultural ao qual as alunas pertencem, ficam ainda mais evidentes essas questões. E por que podemos

alargar o contexto de produção a um ambiente para fora da Universidade? Porque compreendemos que o curso a distância cria esta possibilidade. Devemos nos lembrar que essas alunas possuem uma representação da Universidade e do que esse ambiente exige. Mas a Universidade, enquanto espaço físico, não se apresenta para elas da mesma forma que para os alunos dos cursos chamados “regulares”. Portanto, o contexto de produção, o ambiente do entorno das alunas no momento da escrita é o do seu próprio universo cultural, de seu município e de sua família. É aí que o contexto sociocultural influencia as representações que elas constroem. Segundo Celani (2008), universos culturais que não possuem contato com a cultura acadêmica, podem forjar indivíduos com bastante dificuldade de entender o que é exigido deles ao entrar para este meio. Esta associação do contexto de produção dos TCCs também ao contexto sociocultural das alunas é fator fundamental para a compreensão da concepção de trabalho acadêmico como cópia, que, de fato, é o que as alunas fazem.

Zavala (2010 b) lembra que, hoje em dia, o acesso ao ensino superior está muito mais disponível do que décadas atrás. Antes, aqueles que ingressavam no ensino superior vinham de contextos socioculturais que incluem as escolas que frequentaram, que não eram tão diferentes do ambiente universitário. Filhos das elites chegavam às universidades já tendo passado por processos de alfabetização e letramento bastante sólidos e tido contato com os discursos diversos, incluindo o acadêmico. Mas a realidade, hoje, é outra. Logo, o acesso de camadas sociais à Universidade, que antes estavam completamente excluídas, é positivo, mas coloca novos problemas que devem ser resolvidos. A Universidade hoje se vê apresentada a diversas “maneiras de pensar, atuar, valorizar e falar, que entram em conflito” (ZAVALA, 2010b, p. 72) com o discurso acadêmico. Para Zavala (2010b), as dificuldades que os alunos sentem ao entrar em contato com o discurso acadêmico não estão ligadas apenas a questões linguísticas. Precisamos observar o contexto cultural do qual os alunos provêm. Se os alunos que chegam aos cursos superiores nunca tiveram contato com a linguagem acadêmica, terão dificuldades em reproduzi-la. Segundo Zavala (2010 b, p. 73),

isso se deve ao fato de que se tornam letradas observando e interagindo com outros membros do Discurso até que as formas de falar, atuar, pensar, sentir e valorizar comuns a esse Discurso se tornem naturais a elas.

Dessa forma, se alguém provém de um ambiente cultural iletrado, de uma família de baixa escolaridade, se nunca foi apresentado e nem passou perto de interagir com o discurso acadêmico, como esperar que, por um passe de mágica, esse alguém consiga produzir um texto acadêmico? Os estudos sobre letramento acadêmico têm demonstrado, como nos lembra Zavala (2010b), que a linguagem e a escrita acadêmica não são neutras, mas a mensagem que é transmitida não é essa. Então, vemos alunos empreendendo muito esforço para conseguir se integrar a este meio. A integração ou interação com qualquer meio gera aquisições que se integram às identidades do sujeito. Mas, quando essa interação não acontece e não gera a integração, como eu construo minha identidade acerca disto? Os alunos, neste caso, podem sentir como se não existissem:

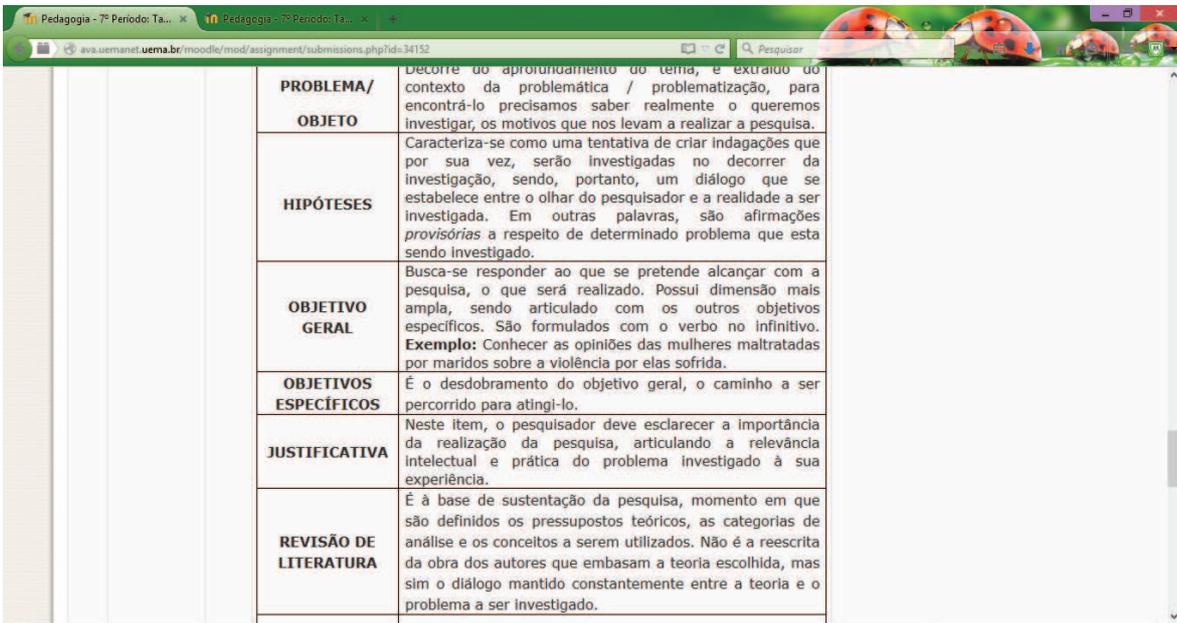
Muitos estudantes concebem este letramento acadêmico como uma espécie de “jogo” que lhes pede que assumam uma identidade que “não sou eu” e que não reflete a imagem que têm de si mesmos. Portanto, os conflitos e malentendidos que emergem entre estudantes e formadores em relação ao tema do letramento acadêmico não se restringem simplesmente à técnica da escritura, às habilidades ou à gramática, mas a aspectos que estão relacionados com a identidade e a epistemologia. (ZAVALA, 2010b, p.74)

Para Zavala (2010b, p.76), a universidade não é clara quanto as suas regras, modelos, enfim, deixa transparecer que seus gêneros são neutros, quase “naturais”. Isto provoca dificuldade nos alunos e gera, a nosso ver, um sentimento de inadequação, não pertencimento ou uma certeza que eles não possuem a formação que os auxiliaria a produzirem o discurso esperado pela academia.

Sobre isto, podemos mencionar o processo de orientação a distância que efetivamos com as alunas.

Durante este processo, antes da primeira entrega dos textos dos TCCs, foi explicada a elas a necessidade de atentarem para as regras de citação da ABNT, contudo, ao recebermos os trabalhos, nos deparamos com o quadro apresentado nesta pesquisa: cópia literal de várias fontes da internet, para quase a totalidade dos TCCs. Após constatar o fato e sem querer ferir as possíveis suscetibilidades, solicitei via AVA e e-mail que elas prestassem atenção aos trechos selecionados por mim, pois estavam muito parecidos com os originais. Expliquei que seria necessário que elas escrevessem com as próprias palavras, fazendo referência aos autores das ideias. Enviei a elas um roteiro explicando cada etapa de um projeto, reproduzo abaixo uma das partes dele:

Figura 1



| | |
|------------------------------|---|
| PROBLEMA/ OBJETO | Decorre do aprofundamento do tema, e extraído do contexto da problemática / problematização, para encontrá-lo precisamos saber realmente o que queremos investigar, os motivos que nos levam a realizar a pesquisa. |
| HIPÓTESES | Caracteriza-se como uma tentativa de criar indagações que por sua vez, serão investigadas no decorrer da investigação, sendo, portanto, um diálogo que se estabelece entre o olhar do pesquisador e a realidade a ser investigada. Em outras palavras, são afirmações <i>provisórias</i> a respeito de determinado problema que esta sendo investigado. |
| OBJETIVO GERAL | Busca-se responder ao que se pretende alcançar com a pesquisa, o que será realizado. Possui dimensão mais ampla, sendo articulado com os outros objetivos específicos. São formulados com o verbo no Infinitivo. Exemplo: Conhecer as opiniões das mulheres maltratadas por maridos sobre a violência por elas sofrida. |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | É o desdobramento do objetivo geral, o caminho a ser percorrido para atingi-lo. |
| JUSTIFICATIVA | Neste item, o pesquisador deve esclarecer a importância da realização da pesquisa, articulando a relevância intelectual e prática do problema investigado à sua experiência. |
| REVISÃO DE LITERATURA | É a base de sustentação da pesquisa, momento em que são definidos os pressupostos teóricos, as categorias de análise e os conceitos a serem utilizados. Não é a reescrita da obra dos autores que embasam a teoria escolhida, mas sim o diálogo mantido constantemente entre a teoria e o problema a ser investigado. |

Na figura 1, podemos ler no item “revisão de literatura”, que os conceitos e ideias dos autores precisam ser utilizados, mas que não é para reescrever o que os autores produziram. Este foi um roteiro enviado a todas as alunas, incluindo as três selecionadas. Nas telas apresentadas, figuras 2 e 3, foram retirados do TCC 3, trechos, à guisa de exemplo, dos comentários que foram feitos nos três TCCs, para que atentassem para uma citação cuidadosa e que produzissem textos próprios, sem cópia da internet.

Figura 2

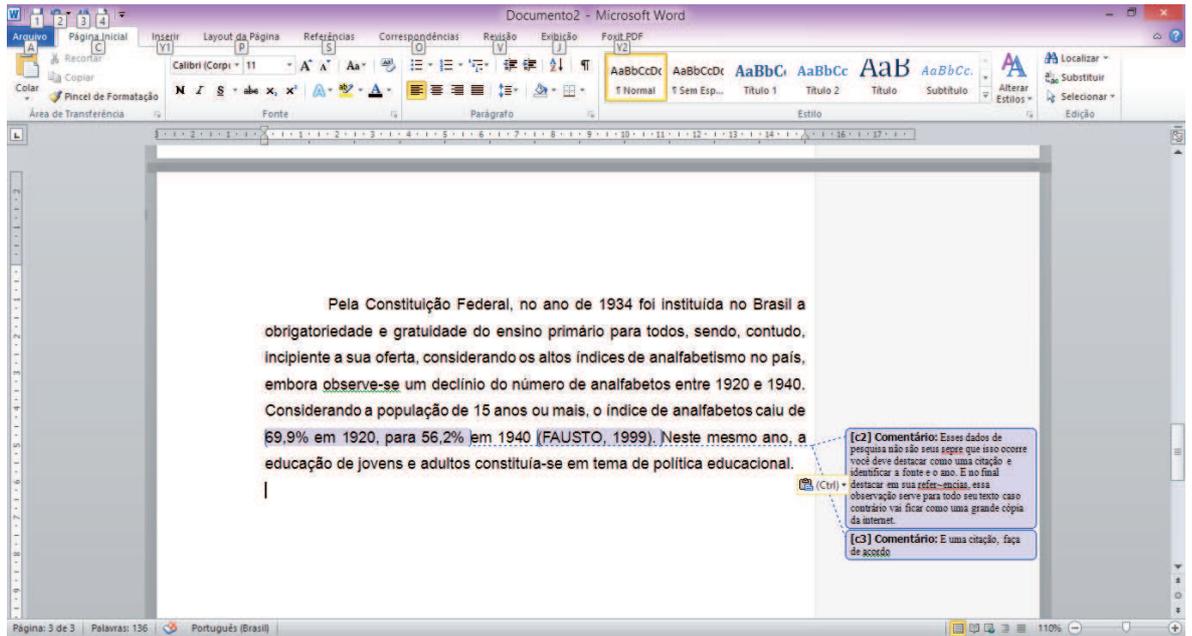
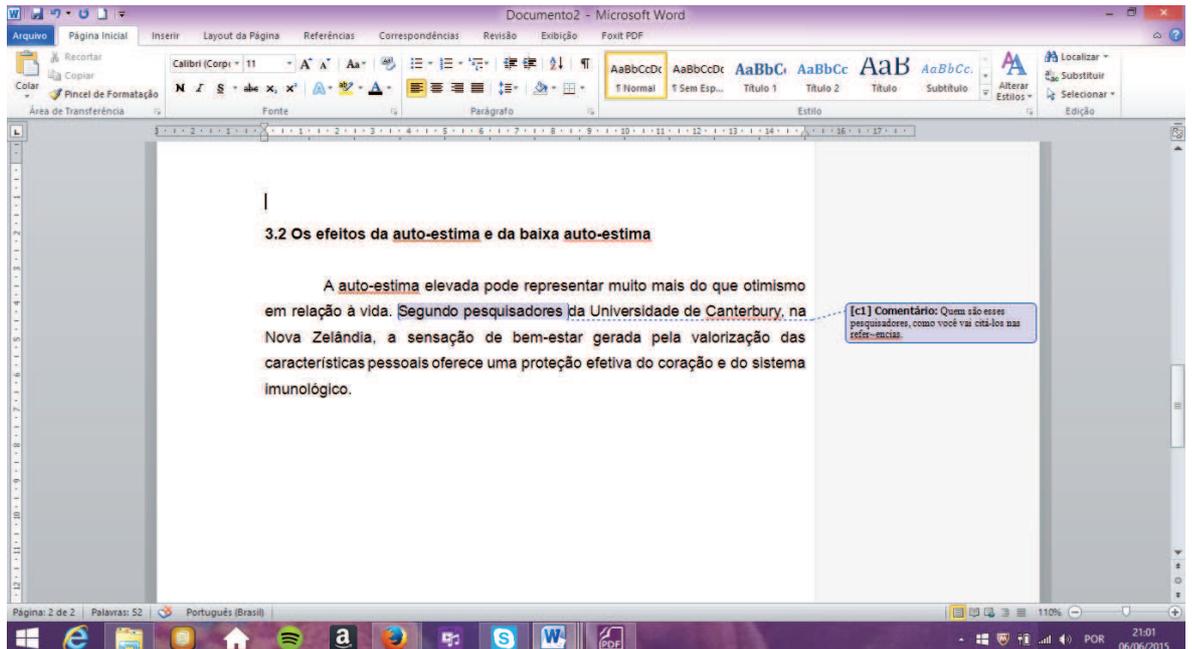
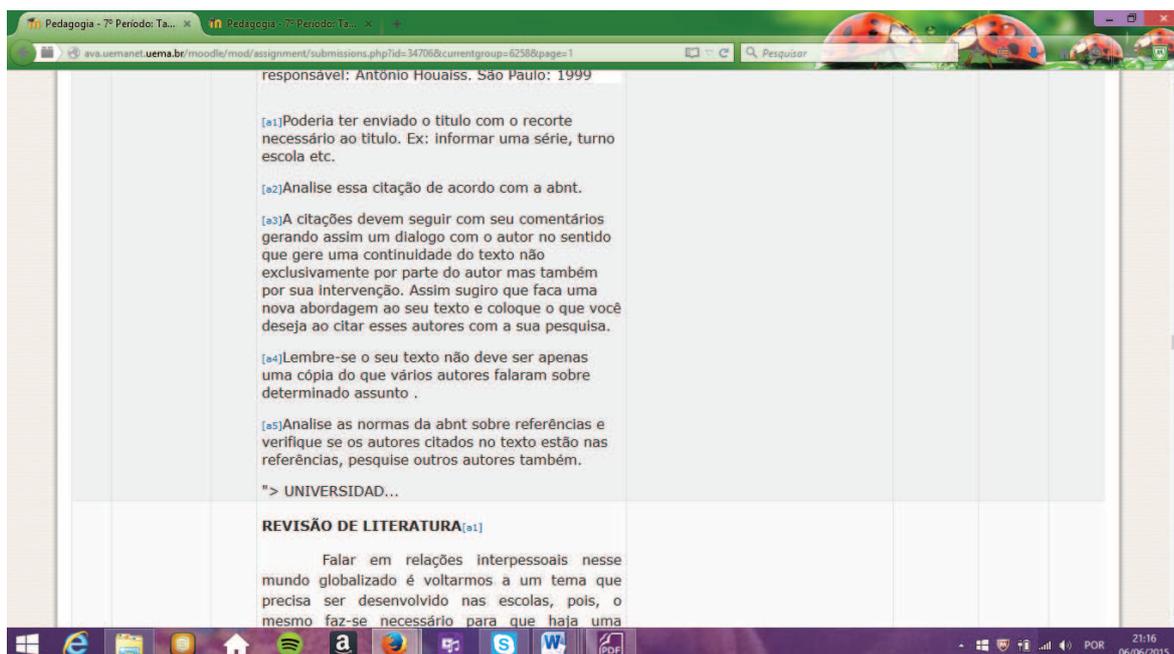


Figura 3



A seguir, figura 4, exponho uma tela que exemplifica os comentários feitos por mim às alunas, no momento em que elas precisavam mexer no texto.

Figura 4



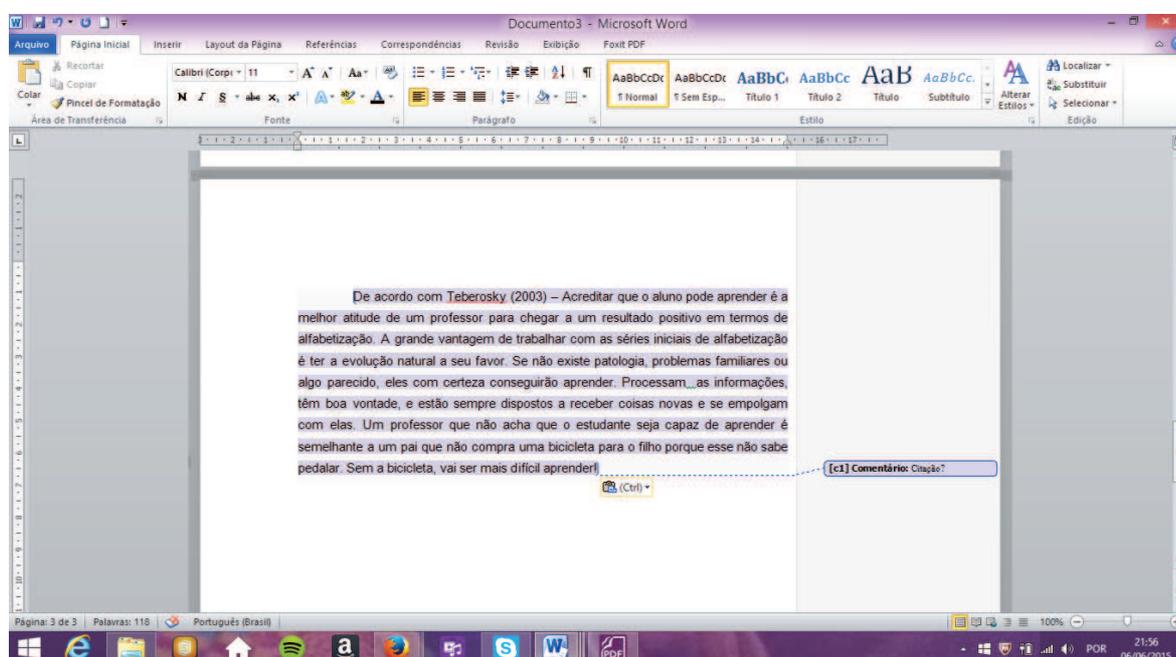
Como podemos ver, solicito que elas não apenas copiem o texto, mas citem da forma adequada, acrescentando seus próprios comentários, dialogando com as ideias dos autores citados por ela. Pelo pouco (ou nenhum) tempo que o currículo proporcionou a reflexão sobre o que seja escrita acadêmica, elas provavelmente não entenderam o que propunha. Acreditamos, realmente, que as alunas não conseguiram compreender o processo de escrita para além da cópia de um texto já pronto e, segundo suas próprias representações, já previamente legitimado. A isso se une a estrutura própria do curso a distância em questão¹¹ que não permite a construção de uma compreensão mais sólida do que seja um trabalho acadêmico. Os encontros presenciais são muito poucos e, neles não existe tempo hábil para desenvolver os letramentos acadêmicos necessários às alunas. Essa questão do tempo também surge no que tange ao prazo de escrita da monografia. O primeiro contato do orientador a distância, papel que desempenhei com as alunas, só se dá no oitavo período, quando elas já estão em reta final para terminarem o curso. Quando tivemos contato com elas, elas só possuíam o tema que queriam desenvolver. Mais nada. Dessa forma, o tempo escasso para a realização de um trabalho acadêmico de fôlego, como é o caso de uma monografia, prejudica o desenvolvimento da pesquisa, o amadurecimento do tema, as leituras específicas e

¹¹ Não descartamos a possibilidade de haver cursos ofertados na modalidade EAD que cumpram essa finalidade.

a escrita em si. E como estamos tratando com alunas que não tiveram um aprendizado deste gênero textual, o pouco tempo, a falta de contato frequente e individual com o orientador aliado a todas as dificuldades de formação anterior criam um ambiente propício para a compreensão de que trabalho acadêmico é o que os autores publicados fazem. Elas só os copiam.

Outro exemplo refere-se ao trecho citado anteriormente, copiado de uma entrevista de Ana Teberosky. Esse trecho, como citado, já faz parte da versão final da monografia. Mas ele foi alvo de um questionamento meu na primeira versão:

Figura 5



Como é possível observar, comparando com a versão final, nada foi mudado. Não conseguimos acreditar que isso se deva a problemas de ética ou má-fé. Entendemos, realmente, que a cópia para essas alunas representa um trabalho de pesquisa, provavelmente como sempre fizeram antes, e como infelizmente, talvez vão orientar seus alunos na escola básica. Afinal, como se questionou Gallo (2004, p.11), por que se colocar voluntariamente em um lugar passível de crítica e vergonha, mesmo após ter sido sublinhada a cópia, senão por dificuldade de fazer diferente?

Como é possível notar, as alunas compreendem que um texto acadêmico é composto por muitas vozes, que “contém as vozes das autoridades que o autor cita e também a voz do autor que aparece em relação com estas outras vozes, como um

solo que é respaldado por um coro” (BOURGHEY, 2000 apud ZAVALA, 2010 b, p. 76). As alunas sabem que faz parte das “regras” da escrita acadêmica citar outros autores e que as suas próprias vozes têm que aparecer, mas de forma impessoal e sempre respaldadas por essas vozes dos autores citados. No seu trabalho, Zavala (2010b, p.79) demonstra que, para certos contextos culturais, sobretudo naqueles compostos por minorias e, acrescentaríamos, por contextos educacionais menos favorecidos, o não se colocar em um discurso é algo difícil de se fazer. Existe uma dimensão afetiva e pessoal na construção do discurso que precisa ser, de certa forma, abandonada com a entrada no meio acadêmico. Trata-se de um

modelo epistêmico/moderno/colonial no qual a certeza do conhecimento só é possível na medida em que se baseia no lugar de observação que não pode ser observado. Como Deus, o observador vê o mundo desde uma plataforma de observação não observada a fim de gerar uma observação verdadeira. (ZAVALA, 2010b, p.79)

Esta perspectiva acadêmica corrobora, de certa forma, uma espécie de anulação do autor, embora ele esteja lá. Contudo, suas ideias devem sempre ser legitimadas por outras vozes. Sua própria voz deve aparecer distanciada, quase como um eco, pois este distanciamento é o que garante cientificidade e objetividade. O eu do autor, suas emoções, o que “acha” do seu objeto, de forma pessoal e sem vozes legitimadoras que o sustentem, deve ser deixado para trás. E, se precisamos destas vozes, ao mesmo tempo é cobrado que nos coloquemos como autores surge, ainda, o receio de dizer algo que já foi dito antes. Sobre qualquer objeto trabalhado, uma outra regra da escrita acadêmica é realizar um levantamento do que foi dito e estudado antes, sobre o nosso objeto. Nós nunca começamos do zero (ZAVALA, 2010b). E isso, convenhamos, pode ser bastante confuso e difícil para alguém que não foi devidamente “iniciado” na escrita acadêmica, alguém que não passou por um processo de letramento acadêmico adequado. Se o que “eu penso” sobre o que eu pesquiso não pode aparecer no texto desprendido das vozes que corroboram a minha ideia, então a minha ideia já foi pensada antes de mim. Acreditamos que a concepção de escrita acadêmica das alunas passa por estes conflitos. E, se o que eu penso já foi pensado, por que não dar voz aqueles que já o disseram antes de mim e que são tão mais qualificados do que eu?

Nesse aspecto, para nós, se liga a questão do plágio nos TCCs analisados. Sem o aprendizado de como manejar as vozes que constroem um texto, incluindo a

própria voz de autor, facilmente pode-se criar uma cópia. Para nós, nascer e crescer, se alfabetizar, se formar etc. são períodos que não possuem o mesmo significado para alguém que é oriundo de uma família letrada de áreas mais privilegiadas do país e para alguém que, como as alunas desta pesquisa, possuem uma origem familiar ligada a baixíssima escolaridade do interior do que é, hoje, o Estado mais pobre do país. Este, sem dúvida, não é um universo cultural facilitador da construção de identidades sólidas de leitor/autor.

Zavala (2010b, p. 83) chama a atenção para o fato de que a forma como escrevemos, além de uma dimensão cognitiva, possui dimensões de identidade e afeto. Quando falamos como um grupo, somos parte dele. Isso vale para o nosso grupo familiar como para a academia. Este processo se dá sem muito sofrimento, se nosso grupo cultural não difere tanto daquele que iremos encontrar na Universidade, como é o caso das elites, como já mencionamos. Mas quando somos filhos de contextos socioculturais desligados das falas, dizeres e escritas que encontraremos na academia, esse processo se torna bastante sofrido. A forma como minha mãe escreve ou meus amigos de infância se expressam não serve mais. Mas esta forma faz parte de mim também, de minha identidade, da cultura da qual venho, mas que não é, de forma nenhuma, valorizada na universidade. Nos textos dos TCCs das alunas, essa identidade cultural aparece nos agradecimentos. Esta sessão é, na verdade, o único local onde é possível identificar uma identidade de sujeito/autor, onde as alunas se colocam, onde suas vozes aparecem. E estas vozes são extremamente pessoais e afetivas. Vejamos os trechos:

TCC 1 - A Deus em primeiro lugar, pois sem a sua benção nada disto seria possível.

As minhas filhas xxxxx e xxxxxx, que objetivaram meu sonho.

Ao meu avô xxxxxxx (falecido), que me incentivou para alcançar esse meu objetivo.

Aos Professores, Tutores à distância do curso de Pedagogia, pois cada um com sua particularidade contribuiu para a construção de minha identidade enquanto profissional da Educação.

Aos tutores presenciais e Coordenação do curso de pedagogia que não mediram esforços para a concretização deste sonho.

Ao meu Orientador Professor Fernando César dos Santos que me apoiou no processo de construção deste trabalho.

TCC 2 - *A Deus em primeiro lugar que me deu forças para seguir em frente e não deixou eu desistir dessa longa caminhada.*

Aos meus pais xxxxxx e xxxxxx a quem rogo todas as noites a minha existência.

Ao meu esposo xxxxxxxx que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem me apoiando nos momentos de dificuldades, quero também agradecer as minhas filhas xxxxx e xxxxx que embora não tivesse conhecimento disto, mas iluminaram de maneira especial os meus pensamentos me levando a buscar mais conhecimentos.

Aos meus irmãos xxxxx, xxxxxx, xxxxxx, xxxxxx e xxxxxx que direto ou indiretamente participaram desta minha conquista.

Ao Profº Fernando pela paciência na orientação e incentivo que tornou possível a conclusão desta monografia.

A Profª xxxxxxxx, ao coordenador xxxxxxxx pelo convívio, pelo apoio, pela compreensão e pela amizade.

A todos os professores do curso que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento desta monografia.

Aos meus colegas de curso, pelo o incentivo e apoio constante.

TCC 3 - *Agradeço em primeiro lugar a Deus que iluminou o meu caminho durante esta caminhada.*

Agradeço também ao meu esposo, xxxxxxxxxxxx, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades, quero agradecer também ao meu filho, xxxxxxxxxxxx, que é o meu grande incentivador nessa corrida para realização do meu sonho, me iluminou de maneira especial os meus pensamentos me levando a buscar mais conhecimentos. E não deixando de agradecer de forma grata e grandiosa minha mãe, xxxxxxxxxxxxxxxx, a quem eu rogo todas as noites a minha existência.

Como podemos perceber, a construção do texto da sessão de agradecimentos é bastante pessoal. Não que isso seja algo improvável. Esta sessão é dedicada aos agradecimentos “a quem realmente contribuiu, de maneira relevante,

à elaboração do trabalho”¹². E isso é algo muito pessoal. Está ligado a todas as dificuldades que foram enfrentadas e obstáculos superados. Desta forma, a escrita das alunas se apresenta bastante afetiva até mesmo quando se referem a professores, tutores, a coordenação do curso. No Trecho do TCC 1, aparece a palavra “sonho”, ligada, ao mesmo tempo, às filhas da aluna e à coordenação do curso. Ambas as “instâncias”, para a aluna, tiveram uma contribuição importante para a realização de um sonho, ou seja, chegar ao final de um curso superior. No TCC 3, a realização de um sonho também é mencionada e, neste agradecimento, não aparece nenhuma instância ligada à academia. Todos aqueles importantes para a aluna, na realização do trabalho, fazem parte de seu contexto sociocultural. Nos TCC1 e 3, podemos observar o agradecimento ao avô já falecido e à mãe, respectivamente. Estas pessoas, segundo conversas informais travadas durante os encontros presenciais de orientação, não tinham, necessariamente, alta escolaridade. Isto se torna interessante quando pensamos no quanto estas alunas tiveram que se afastar de suas origens culturais, para concluir o curso de pedagogia a distância. Mas, ao mesmo tempo, o quanto estes estudos são importantes dentro deste próprio contexto cultural.

Segundo Abranches,

não só no âmbito nacional é possível perceber a relação que a educação tem com a questão da identidade. Também no aspecto individual, vislumbramos que a educação foi, e ainda é, tomada como este elemento constituinte de identidade. Neste sentido, podemos perceber a distinção dada ao uso do termo “doutor” para se referir a alguém que tenha uma dada capacidade que supera a média existente. Ser doutor é ser especial, estar acima dos outros ao menos em um dado aspecto da vida social.

Se não se pode mais garantir ascensão social com a educação formal, ao menos a distinção social se mantém, sendo assim considerado fator de uma identidade própria. (ABRANCHES, 2008, p.5)

Dessa forma, nos parece evidente que, para determinados contextos socioculturais, como os das alunas, chegar ao ensino superior é um sonho muito mais pela importância social que isto empresta a elas e a sua família, por exemplo, do que a apenas uma qualificação profissional necessariamente. Ter concluído um curso superior, ter ingressado e se formado na Universidade torna-se fator constitutivo de suas identidades e essas identidades as distinguem das demais. Contudo, na Universidade, irão se deparar com as exigências acadêmicas de

12 Indicação presente no modelo sugerido pela UNISINOS, para trabalhos monográficos acadêmicos. Disponível em www.unisinos.br/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=90&Itemid=153&menu_ativo=active_menu_sub&marcador=153

construção de escritas, por exemplo, para a qual este mesmo contexto cultural jamais as preparou. Sabemos que a pós-modernidade fragmentou as identidades e, com isso, relativizou, também, a educação como grande constituinte de identidade (HALL, 2011; ABRANCHES, 2008, p.7). Mas gostaríamos aqui, de relativizar tal afirmação. Ela é verdade em alguns contextos culturais, como nas capitais mais modernizadas, nos meios culturais mais escolarizados e inseridos em todas as mudanças que o mundo de hoje proporciona. Mas em outros espaços não. Em contextos socioculturais como os das alunas, a escolaridade, a educação ainda é vista como fator de diferenciação social, como único meio de ascensão social. E, não acreditar nisso, é cegar para todos os índices de desenvolvimento do país. Podemos citar aqui o Prof. Neto (2010), que coordena o Programa de Pós-Graduação em Economia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e que desenvolveu estudos sobre as “Disparidades regionais no atraso escolar”. Ele afirma que a educação é a principal razão para as diferenças socioeconômicas entre as regiões Nordeste e Sudeste do país. Coloca ainda que, estudar em escolas do ensino básico, públicas, no nordeste, é fator que aumenta a chance de atraso escolar, mais do que no Sudeste. Isto aponta para a qualidade da formação básica, pública, oferecida aos alunos da região nordeste¹³. É essa realidade de formação que faz parte do contexto cultural das alunas personagens deste trabalho.

É claro, não estamos aqui construindo uma sentença para aqueles que vêm de situações como as das alunas do curso de Pedagogia em EAD. Mas é aí que se torna fundamental o papel da Universidade, no sentido de, desde os primeiros semestres, construir um contato sólido, desenvolvendo, ao longo do currículo, atividades para promover o domínio ou a habilidade na utilização das ferramentas linguísticas de construção de um texto acadêmico.

Podemos lembrar do conceito de heterogeneidade de Authier (1990), no qual o produtor do texto utiliza as suas próprias palavras para dizer o dizer do outro ou o cita de forma direta, e, das duas formas, ele incorpora a voz do outro a sua própria voz, construindo uma linguagem própria. Mas, no caso dos TCCs, não vemos isso ocorrer. O que identificamos foi o inverso. As alunas usam as palavras do outro, as vozes dos outros como suas próprias, se esvanecendo dentro dos seus próprios

13 Disponível em artigo de Ana Laura Farias, no site da UFPE, https://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=36534:economia-educacao-e-a-principal-cao-das-disparidades-entre-nordeste-e-sudeste&catid=83&Itemid=77

textos. Elas desaparecem. Se a linguagem constrói identidades, o que dizer quando nos apropriamos da linguagem alheia como nossa? Entendemos este processo como um sintoma de problemas no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos que, se é frequente em cursos regulares, consideramos ainda mais graves nos cursos a distância.

Assim, com todos os obstáculos de formação e letramento das alunas, no momento em que são obrigadas a produzir um texto próprio, na falta de uma construção do seu próprio sujeito leitor/autor, elas buscarão “vozes que indiquem caminhos e/ou confirmem suas opções” (SILVA, 2008, p. 363). Há, sem dúvida, uma identificação com o que os autores dizem, mas o não saber se colocar, o não saber apresentar sua voz de autor é que é o ponto triste deste processo todo. O não saber colocar a própria voz no seu próprio trabalho, denota, portanto, uma representação identitária de si desvinculada da imagem de autor. Autores são os outros. Elas seriam apenas reprodutoras dos seus dizeres, estes sim reconhecidos pelas alunas como pertencentes à academia, ao meio científico e reconhecidos por elas também como legitimados pelo olhar de quem vai ler seus trabalhos. E, se o que elas pensam sobre seus objetos, já foi pensado antes, por que não lançar mão de vozes já aceitas? Portanto, as alunas, acreditamos, não concebem estar cometendo plágio. Para elas, elas estão seguindo regras da própria academia.

Lembremos da perspectiva de Gallo (2004) sobre plágio, com a qual concordamos plenamente. Ele não é um “problema em si”, é muito mais um “sintoma” que demonstra em que lugar o sujeito se coloca no que se refere à produção acadêmica. Este lugar, para nós, no caso das alunas do curso de Pedagogia a distância, é o do silenciamento (Silva 2008). E quando o autor é silenciado, ou melhor, se silencia, ele abre espaço para o plagiador.

A baixa autoestima que as alunas carregam as faz acreditar que sua própria voz não será ouvida, ou não é digna de ser legitimada no meio acadêmico. Seus textos são vazios de si mesmas e plenos do discurso de outros (Silva, 2008). Barbastefano e Souza (2007) vão apontar que esta falta de confiança em si gera a falta de confiança no próprio trabalho. O grande problema é que esta concepção de trabalho acadêmico, além de não promover a construção de conhecimento e a formação de sujeitos pensantes e atuantes na sociedade, é criminalizado como plágio. A Universidade precisa, em nosso entender, refletir muito mais sobre esta questão.

Gostaríamos de, com este trabalho, sair do lugar comum sobre a problemática do plágio, identificando-o, apenas, com a questão da ética, uma vez que, em nosso caso, estamos formando formadores. Acreditamos que o plágio tem raízes muito mais profundas que se vinculam, por exemplo, a como está estruturado nosso sistema de ensino básico, que é um problema real, presente há tempos na vida de professores, e que precisa ser analisado de forma menos emotiva e mais científica. Mas também está calcado na estrutura da escrita acadêmica. Queremos contribuir não para fazer uma simples “caça às bruxas” aos plagiadores, mas evidenciar contextos específicos (culturais, sociais, educacionais) que alimentam esta prática, aliados a uma reflexão sobre nossa própria conduta como professores/formadores. Zavala (2010 b, p. 90) nos coloca que:

Os professores pensam que seus alunos adquirirão o letramento acadêmico durante os anos de seus estudos de graduação. O “bom estudante” é o que já é capaz de desempenhar-se da maneira esperada ou pelo menos de mover-se nesta direção quando ingressa na instituição; os outros são “patologizados” quando comparados com a formulação normativa. [...] Tudo isso apenas faz remover os indivíduos de seu rico e complexo contexto, de anular as experiências que eles trazem consigo para o ensino superior e de reduzir a leitura e a escrita a uma técnica que se adquire rapidamente se é que existe vontade para fazê-lo.

Acima de tudo, escola e Universidade precisam rever seus pressupostos. Nas escolas, mas, sobretudo, nas universidades que, nos últimos anos, têm presenciado a entrada de alunos oriundos de ambientes e contextos culturais cada vez mais diversos, é preciso desenvolver uma forma de diálogo, onde o saber acadêmico será apresentado aos alunos despido de uma “naturalização”, ao mesmo tempo que será levada em conta toda a bagagem cultural dos alunos. Propomos, aqui, no fundo, a partir da concepção de trabalho acadêmico das alunas do curso de Pedagogia a distância, uma revisão ou, pelo menos, um exercício de reflexão sobre o ensino e a construção da escrita acadêmica, da questão do plágio e do nosso papel enquanto professores. Acreditamos que, se é necessário sermos científicos e, portanto, distantes dando às vozes de outros o poder para nos legitimar, é necessário contrabalançar com um pouco de identidade própria, tornando a Universidade de fato democrática e geradora de poder a todos aqueles que têm a chance de usufruir de seus saberes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente o Discurso Pedagógico [...] não contempla a autoria. Assim, para preencher essa posição vazia o sujeito-aluno coleta conteúdos vindos de qualquer lugar, porque nessa condição de autoria esvaziada não importa muito de onde vem o conteúdo. O aluno não reconhece a autoria porque ele não exerce essa função. (GALLO, 2004, p.11)

Gostaríamos de, neste espaço, traçar algumas considerações sobre o processo de construção da temática desta pesquisa. A trajetória percorrida até a compreensão e formulação da problemática que estava, o tempo todo, presente, mas que não tínhamos conseguido perceber, foi extremamente relevante para conseguirmos pensar sobre as questões que envolvem a escrita acadêmica e o plágio. Para chegarmos a esta dissertação, *A Concepção de Trabalho Acadêmico de Alunas de Um Curso de Pedagogia a Distância: um estudo de caso*, tivemos de repensar algumas questões.

Nosso intuito inicial era entender a construção da identidade de Pedagoga, por parte das alunas. Intentávamos compreender como elas se viam enquanto formadas no curso de Pedagogia e enquanto profissionais ligadas à educação, mas já levando em consideração as dificuldades que elas apresentaram na escrita dos seus TCCs. No momento da qualificação, a partir de questionamentos da banca acerca das razões de não trabalhar com os textos produzidos por elas (nossa fonte eram entrevistas muito centradas na questão do “ser Pedagoga”) revelei que seus TCCs eram cópias de várias fontes e, por isso, não pensei em utilizá-los como fonte do trabalho. Fui levado a perceber o quão importante seria tratar exatamente desta questão, ou seja, o plágio. Desta forma, por indicação da banca avaliadora e juntamente com minha orientadora, buscamos construir uma problemática que nos permitisse compreender as razões para essa prática, de modo especial dessas alunas, através da forma como elas concebiam o que seria a escrita acadêmica. Assim, retomamos seus Trabalhos de Conclusão de Curso como documentação de análise para a pesquisa.

Quando nos deparamos com os Trabalhos de Conclusão de Curso das alunas do curso de Pedagogia a distância, o susto por encontrar uma produção textual com plágio nos deixou atordoados. Contudo, no decorrer da orientação, o contato, virtual ou presencial (este, mesmo que esporádico), não nos permitiu crer em uma má fé pura e simples por parte das alunas. Nos encontros, o que sempre transpareceu

foram a alegria e felicidade de estarem conseguindo concluir o curso. Relatavam todas as dificuldades que tiveram que enfrentar para chegar aonde elas estavam. Então, por que trabalhos simplesmente copiados, quando este foi tema e crítica de minhas orientações?

Ao tentar compreender, portanto, a concepção de trabalho acadêmico das alunas, fomos obrigados a nos mover em uma direção contrária à da simples criminalização do plágio. Fomos motivados a tentar entender por que essas alunas tinham uma concepção de trabalho acadêmico que passava pela cópia literal de textos de outros autores. Neste caminho, percebemos que as dificuldades de que elas nos falavam abrangiam questões muito mais amplas. Estavam relacionadas ao ingresso na Universidade, ao contato com a linguagem acadêmica e à forma como haviam sido formadas.

Acreditamos que os problemas existentes nos processos de letramento acadêmico por que passam, eu diria, a maioria dos alunos que chegam ao ensino superior, é agravado quando esses alunos são oriundos de contextos socioculturais e educacionais que não propiciaram contato com a leitura e escrita de forma autônoma, em que o sujeito/autor não foi estimulado a crescer e se desenvolver formando identidades ligadas ao processo de uma escrita própria, autoral. As alunas a que se refere este trabalho nunca ocuparam o lugar de autoras. E, quando a Universidade cobrou que elas ocupassem esse lugar, elas deram seu jeito de fazê-lo. E diria mais. Esse jeito que elas encontraram para dar o que a Universidade pedia delas, se pensarmos bem, não está longe do que a escrita acadêmica exige. Como vimos, se é necessário apresentar vozes legitimadas, para que nós mesmos sejamos legitimados, se nossas ideias só são válidas se corroboradas por vozes de terceiros que já pensaram nosso problema, por que não ceder o espaço todo de vez? Portanto, o plágio cometido pelas alunas não foi com a intenção de enganar, não estava ligado à falta de ética.

Sabemos, é claro, que as regras da escrita acadêmica não aceitam a cópia. Mas, quando as alunas não possuem a habilidade para manejar a palavra escrita, para organizar as vozes que compõem um trabalho acadêmico, a própria voz, que se encontra silenciada e diminuída, vai desaparecer. Elas incorporam como suas as vozes que deveriam, apenas, dar suporte e abrir caminho para suas próprias concepções. E, ao fazerem isso, estão anulando as próprias identidades de sujeito/autor.

Precisamos todos, professores, escolas, universidades, repensar a prática dos letramentos. E no caso da Universidade, é preciso estimular, desde os primeiros períodos, que os alunos produzam textos próprios, apresentando também, desde o início, os gêneros textuais acadêmicos a eles. Mas é necessário, também, refletir sobre o espaço que está sendo concedido para o diálogo entre a linguagem e cultura universitária e o que cada aluno é capaz de ceder, compreender e contribuir.

Desta forma, é nosso intuito, para pesquisas futuras, aumentar o número de alunas formandas do curso de Pedagogia a distância investigadas e incluir entrevistas com elas, com o objetivo de entender como compreendem a escrita acadêmica, quais as dificuldades que encontraram para produzirem seus TCCs e tentar entender o papel do curso a distância nos seus processos de letramentos acadêmicos. Objetivamos, assim, continuar a aprofundar os estudos iniciados nesta dissertação, para podermos, quem sabe, contribuir para uma melhor reflexão sobre a importância de se levar em conta os contextos socioculturais dos alunos e repensar os currículos dos cursos de Pedagogia a distância no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALARGÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o Pensamento de D. Shön e os Programas e Formação de Professores. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: USP, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551996000200002>. Acesso em: 22/10/2014.

ABRANCHES, Sérgio P. O que fazer quando eu recebo um trabalho ctrl c + ctrl v? Autoria, pirataria e plágio na era digital: desafios para a prática docente; IN: **Anais Eletrônicos**. Pernambuco: Recife, 2008, Disponível em <https://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Sergio-Abranches.pdf>.

AZEVEDO, F. **Literatura Infantil e Leitores. Da teoria às práticas**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, 2006.

BARBASTEFANO, Rafael G. Percepção do conceito de plágio acadêmico entre alunos de engenharia de produção e ações para sua redução; IN: **Revista Produção Online**. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14488/1676-1901.v7i4.52>

BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. Lisboa: Edições 70, 1984.

BASTOS, L. C., LOPES, L. P. M. (orgs). **Estudos de Identidade. Entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

BRANDÃO, José Antônio. Literacia Acadêmica: da escola básica ao ensino superior – uma visão integradora. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/28363>.

BRITO, Antonia Edna. **Prática Pedagógica Alfabetizadora: A aquisição da língua escrita como processo sociocultural**. Universidade Federal do Piauí, Brasil. Revista Iberoamericana de Educación.n.º 44/4 – 10 de noviembre de 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (et. al). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2ª. ed. São Paulo: EDUC, 2007.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BRUNER, J. **Actos de significação. Para uma psicologia cultural**. Lisboa: Edições 70, 1990.

CAPELETTI, Aldenice Magalhães. **ENSINO A DISTÂNCIA: Desafios Encontrado por Alunos do Ensino Superior**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 –nº 1 – 2014.

CAVALCANTE, Roseli Schultz Chiovitti. **Colaboração entre pais e escola: educação abrangente**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v2n2/v2n2a09>. Acesso em: 24/10/2014.

CELANI, Maria A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada, IN: **Linguagem & Ensino**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 101-122, vol. 8, n. 1, 2005.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.

CORRÊA, Priscila Monteiro. **O letramento do professor em formação inicial e o futuro professor como “agente de letramento”**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

CUNHA, Jaeder F. Letramento Acadêmico: Reflexão e Algumas Considerações sobre Cursos de Negócios em Faculdades Privadas Populares, IN: **SIGNUM – Estudos da Linguagem**. Londrina, n. 15 / 2, p. 129-151, dez 2012.

DA CRUZ, Maria Emilia Almeida. O Letramento Acadêmico como Prática Social: novas abordagens, IN: *Gestão e Conhecimento*, v. 4, n. 1, art. 1, julho/ novembro 2007.

DI NUCCI, Eliane Porto. **Interesses e dificuldades dos pais na alfabetização dos filhos**. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.) vol.1 no.2-3 Campinas 1997.

DIONISIO, M. Lourdes. Fischer, Adriana. **Literacia(s) no Ensino Superior: Configurações e Práticas de Investigação**. Universidade do Minho. Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades UM. CIEd. Actas do Congresso Ibérico, pag. 289/299, 2010.

EMILIA, Maria, Almeida, Cruz. **O letramento acadêmico como prática social: novas abordagens**. Curso de Administração, PUC – Minas Gerais em Poços de Caldas. *Gestão e Conhecimento*, v. 4, n. 1, art. 1, julho/ novembro 2007.

FERREIRA, Marília M. e PERSIKE, Alissa. O tratamento do plágio no meio acadêmico: o caso USP; IN: **Revista Signótica**. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG, v 26, n 2, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/30312>.

FEVORINI, Luciana B. **O Envolvimento dos pais na Educação Escolar dos Filhos: um estudo exploratório**. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da USP, 2009.

FILHO, Agenor A. A comunicação na era da tecnologia digital: a escrita no ciberespaço; IN: **Fólio – Revista de Letras Vitória da Conquista** v. 2, n. 1 p. 88-100 jan./jun. 2010.

FISCHER, Adriana. **A Construção de Letramentos da Esfera Acadêmica**. Tese apresentada para a obtenção do grau de Doutora em Linguística Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em: 20/02/2015.

_____. **Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa.** In: Revista Acta Scientiarum. Language and Culture. Maringá, v.30, n.2, pp. 177-187, jul./dez., 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo, Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. O que é um autor?. In: BARBOSA, Inês A. D. **Ditos & Escritos III.** Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 264-298.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores.** Estudos Avançados, Educação Básica, 15 (42), 2001.

GALLO, S.L. – Plágio na Internet. Rosângela Morello (org.) **Giros na Cidade: materialidade do espaço** /– Campinas, SP: LABEORB/NUDECRI – UNICAMP, 2004.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** – Campinas – SP: Mercado de Letras, 1995, Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KLEIMAN, Angela B.(org). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada.** –Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

LANE, Silvia T. Maurer **O que é Psicologia social.** Brasiliense. São Paulo, 1991.

LEA, Mary R. & STREET, Brian V. O Modelo de “Letramentos Acadêmicos”: teoria e aplicações, IN: **Revista Filologia e Linguística Portuguesa.** São Paulo, v. 16, n. 2, p.477-493, jul./dez., 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i12p447-493>

MAGALHÃES, Izabel. **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MARINHO, M. A Escrita nas Práticas de Letramento Acadêmico. IN: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>. Acesso em 20/02/2015.

MATENCIO, M. L. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas: Mercado de Letras. 1994.

MOITA LOPES, L. P. Linguagem, Interação e Formação do Professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V. 75, n 179/180/181, p. 301- 371, 1994.

MOITA LOPES, L. P. E FABRÍCIO, Branca F. Discursos e vertigens: Identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **VEREDAS. Revista de Estudos Linguísticos**. Juiz de Fora, v 6, n. 2, p. 11-29, 2002.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTERANI, Natalia Gonçalves. **O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo**. Acta Scientiarum. Language and Culture Maringá, v. 35, n. 2, p. 135-141, Apr.-June, 2013.

MORETTO, M. **Um modelo didático do gênero trabalho de conclusão de curso e uma perspectiva de trabalho em sala de aula**. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, 2014. <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/12628965019294038.pdf>. Acesso em: 10/01/2015.

NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 20/10/2014

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. **LETRAMENTO ACADÊMICO: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior**. UNICAMP: 2011. IEL. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/l113.pdf>. Acesso em: 19/10/2014

PINTO, C. M., Carvalho, E. P., & Colaço, S. (orgs.) Pinto, C. M., Carvalho, E. P., & Colaço, S. (orgs.). **Projetos de letramentos: Debates e aplicações**. São Vicente do Sul: Farroupilha. (2012).

PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti; AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. **Desenhos curriculares dos projetos políticos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da UFPB: uma releitura freireana da formação do pedagogo**. João Pessoa: PB, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica. Linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Ed. Parábola Editorial, 2003.

RAMIRES, Vicentina. **Gêneros textuais e relações de poder na comunidade acadêmica** Veredas on line – Atematica -1/2007, P. 66-79 – PPG LINGÜÍSTICA/UFJF – Juiz de Fora MG.

RAMOS, Gessica P. e de ASSIS, Muriane S. S. Professor de Crianças na Atualidade: enfoques legais e pedagógicos. **Praxis Educacional**. Vitória da Conquista, v.8, n.12, p 47-60, 2012.

ROJO, Roxane (org). **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ROJO, Roxane Helena. MOURA, Eduardo (org). **Multiletramentos na escola.** -São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane R. **Letramento escolar: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber? III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural**, Unicamp, SP, julho 2000.

SCHÖN, D. Formar Professores como profissionais Reflexivos, In: NÓVOA, Antonio. **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Don Quixote, 1992.

SCOTT, Parry; ZARUR, George (orgs.). **Identidade, fragmentação e diversidade na América Latina.** Recife: Ed. Universitária - UFPE, 2003.

SCHNEIDER, Michel. **Ladrões de palavras: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento.** Tradução de Luiz Fernando P. N. Franco. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990

SILVA, J. R. S. **Princípios de pesquisa na área de educação: análise de dados.** 2011. Disponível em <http://www.botanicaonline.com.br/geral/arquivos/www.botanicaonline.com.br_Silva2011_AnaliseEdu>. Acesso em: (08/09/2014).

SILVA, Obdália S. F. Entre o plágio e a autoria. Qual o papel da Universidade?; IN: **Revista Brasileira de Educação.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 38 maio/ago. 2008, pp. 357-414.

SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e Diferença : a perspectiva dos estudos culturais.** ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. Ed.- 1. reimp. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo.** n. 8, p. 465-488, 2007.

STREET, Brian. **Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos.** v28, n2, p. 541, 2010.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil; IN: **Cadernos CEDES.** Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

VÓVIO, Claudia, Luanda Sito, Paula De Grande (org). **Letramento: rupturas deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada.**– Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e Diferença : a perspectiva dos estudos Culturais.** ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-72.

ZAVALA, V. e CÓRDOVA, G. **Decir y Callar. Lenguaje, equidade y poder em la universidad peruana.** Lima: Pontificia Universidad Católica del Peru, 2010 a.

_____. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior; in: VÓVIO, C., SITO, L. e De GRANDE, P. (Orgs). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 2010 b.

ZILLES, Ana M. S. e GUY, Gregory, R. O Ensino da língua materna. Uma perspectiva sociolinguística, IN: **Calidoscópio**. Vol. 4, n. 1, jan/abr 2006, p.39-50.