



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Claudia Kuns Tomaselli

**A ESCRITA DO RELATÓRIO DE PROJETO INTEGRADOR NA EDUCAÇÃO
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO IFSC: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE
LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Florianópolis
2020

Claudia Kuns Tomaselli

**A ESCRITA DO RELATÓRIO DE PROJETO INTEGRADOR NA EDUCAÇÃO
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO IFSC: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE
LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Tese submetida ao Programa de Pós-
graduação em Linguística da Universidade
Federal de Santa Catarina para a obtenção
do título de Doutora em Linguística.
Orientadora: Profa. Maria Inêz Probst
Lucena Dr.^a

Florianópolis
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Tomaselli, Claudia Kuns

A escrita do relatório de Projeto Integrador na educação técnica de nível médio no IFSC : um estudo etnográfico sobre letramento na educação profissional / Claudia Kuns Tomaselli ; orientador, Maria Inêz Probst Lucena, 2020.
227 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Letramentos acadêmicos . 3. Escrita acadêmica. 4. Educação profissional. I. Lucena, Maria Inêz Probst. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Claudia Kuns Tomaselli

A escrita do relatório de projeto integrador na educação técnica de nível médio no IFSC: um estudo etnográfico sobre letramento na educação profissional

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Ana Paula Kuczmynda da Silveira Dr.^a
Instituto Federal de Santa Catarina

Prof. Carlos Maroto Guerola Dr.
Instituto de Humanidades e Letras do Campus dos Malês da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof.^a Clara Zeni Camargo Dornelles Dr.^a
Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA

Prof.^a Rosângela Hammes Rodrigues Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Linguística.

Prof. Atílio Butturi Júnior Dr.
Coordenador do Programa

Prof.^a Maria Inêz Probst Lucena, Dr.^a
Orientadora

Florianópolis, 2020

Dedico este trabalho a minha família, base forte que me sustentou nesta aventura.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Santa Catarina, espaço que representa para mim muito mais que meu local de trabalho, por me possibilitar trilhar os caminhos do doutorado e de abrir as portas da instituição para esta pesquisa.

Aos colegas professores e aos alunos do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática do IFSC Câmpus Canoinhas pela disponibilidade e gentileza em partilhar comigo as experiências do Projeto Integrador.

A todos que se dedicaram a fazer com que o DINTER em Linguística UFSC/IFSC acontecesse, em especial aos coordenadores desse projeto, à Prof.^a Dr.^a Maria Inêz Probst Lucena, representante da UFSC, ao Prof. Dr. Vidomar Silva Filho e à Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Collares, representantes do IFSC, que estiveram sempre dispostos a atender todas as nossas demandas durante o processo de doutoramento.

À querida professora e orientadora Maria Inêz Probst Lucena, pela paciência e generosidade em me guiar, no momento certo e com as palavras certas, por esta trajetória tão grandiosa e edificante para mim. Obrigada por seu exemplo de pesquisadora e de pessoa tão engajada a ultrapassar discursos que perpetuam tantas desigualdades. Haverá sempre um pouco de você na pessoa que me tornei.

Aos professores da banca de qualificação, Prof. Dr. Adair Bonini, Prof. Dr. Carlos Maroto Guerola e Prof.^a Dr.^a Inês Signorini, que contribuíram de maneira imensurável com esta pesquisa a partir de suas leituras críticas e construtivas. De igual modo, agradeço aos professores da banca de defesa final, Prof.^a Dr.^a Ana Paula Kuczmynda da Silveira, Prof. Dr. Carlos Maroto Guerola, Prof.^a Dr.^a Clara Zeni Camargo Dornelles e Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues, pelas relevantes contribuições. Sinto-me lisonjeada por tê-los como interlocutores.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística, que encararam o desafio das viagens a Jaraguá do Sul, compartilhando com os *dinterianos* momentos tão importantes para a nossa formação.

Aos amigos do DINTER que, unidos, fizeram a luta do doutorado ser mais leve, seja pela partilha de saberes e experiências, ou pela rotina dos cafés compartilhados. Ana, Daniella, José Carlos, Lucimary, Marcos, Paula, Rosana, Sergio, Telma e Vanessa, vocês são os melhores colegas de doutorado que alguém pode ter!

À CAPES pelo auxílio financeiro que ajudou com as despesas de transporte, estadia e aquisição de livros.

À querida Danielle, interlocutora nos momentos de desespero. Foi muito melhor compreender os caminhos da Etnografia com você, por meio de nossos papos de *WhatsApp*.

Aos meus alunos maravilhosos, que compreenderam a minha dificuldade em conciliar as obrigações enquanto professora e pesquisadora, mesmo quando demorava uma eternidade para corrigir suas produções escritas. A alegria de estar com vocês foi sempre uma forma de revigorar o meu ânimo.

Aos amigos queridos, sempre presentes, incentivando minha jornada, convictos de que eu concretizaria meus sonhos até mesmo quando eu duvidava de minhas capacidades. Sou muito grata por ter perto de mim tantas pessoas queridas torcendo por minhas conquistas.

A Gabi, menina corajosa, inteligente e doce, que me inspirou a ser mais forte, e ao Léo, menino poeta que me fez descobrir a doçura das palavras em meio à seriedade da pesquisa, além de se mostrar um ótimo revisor de texto.

A Mari, minha irmã e amiga, mulher inspiradora, forte e corajosa, que mesmo tão longe estava sempre a me incentivar, torcendo e vibrando comigo a cada pequena conquista. Você é meu orgulho. A Kelly, irmã do coração, que entendeu a minha falta tão prolongada, e que tanto me incentivou para que eu terminasse a tese logo para nos vermos com mais frequência.

Aos meus queridos pais, que acolheram este sonho e fizeram tudo o que foi possível para que ele se concretizasse. Obrigada, minha amada mãe, por estar comigo sempre, principalmente por suas inúmeras viagens para tornar a minha jornada mais leve. Obrigada, querido pai, por abrir mão de nossos papos e por sua companhia nas viagens a Florianópolis. Não tenho como agradecer por todo o apoio, carinho e dedicação nesses mais de quatro anos. Essa conquista também é de vocês.

Aos meus filhos amados, Arthur e Lívia, por compreenderem e se adaptarem as minhas faltas, mesmo quando precisavam muito de mim. Sou muito feliz e realizada por ser mãe de crianças tão especiais e cheias de vida como vocês.

De modo especial, agradeço ao meu querido Maurício, companheiro de todas as horas que segurou as pontas sozinho por muito tempo para que eu pudesse me dedicar a este trabalho. Seu apoio incondicional foi a base para que eu pudesse chegar até aqui. Sem você isso não seria possível. A você, meu amor, toda a minha gratidão.

RESUMO

A presente tese, inserida no campo da Linguística Aplicada, tem como principal objetivo descrever como ocorre o processo de ensino e aprendizagem do letramento acadêmico na unidade curricular Projeto Integrador do curso técnico de nível médio em Manutenção e Suporte em Informática no IFSC câmpus Canoinhas. Esta investigação é fruto da problemática vivenciada no contexto de educação profissional de nível médio em que a construção de conhecimentos científicos tem se tornado comum nos últimos anos, a partir da criação dos institutos federais. As novas práticas pedagógicas vinculadas à formação profissional acionam a escrita de gêneros discursivos da esfera acadêmica, com a qual os alunos não têm familiaridade. Esse processo de letramento é encarado como um problema, pois prevalece a ideia de que os alunos não sabem escrever. A pesquisa é resultado de uma investigação pautada na perspectiva teórico-metodológica da Etnografia (ERICKSON, 1984, 1986; HYMES, 1964, 1968, 1996; MASON, 2002; GARCEZ; SCHULZ, 2015; LUCENA, 2015), realizada no IFSC, Câmpus Canoinhas, durante o ano letivo de 2018. O estudo acompanhou as ações de alunos e professores do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática ao desenvolverem o Projeto Integrador. O documento norteador do curso prescreve a obrigação da escrita de um relatório técnico tomado por seu caráter científico para registrar o projeto. A escrita desse gênero discursivo foi acompanhada a partir da observação participante no contexto de pesquisa. Para tanto, foram utilizados: 1) diários de campo, escritos com base nas notas tomadas nos encontros; 2) gravações em vídeo de algumas aulas; 3) gravações em áudio de todas as entrevistas realizadas; 4) transcrições das gravações; 5) diferentes versões dos relatórios escritos. Para a análise, foi realizado o cruzamento de dados que emergiam com maior frequência nos registros, para se ter certeza de que as evidências não eram apenas dados isolados, mas que representavam uma regularidade nos discursos dos participantes. A partir de reflexões e redefinições dos caminhos da análise dos dados, três categorias analíticas foram estabelecidas: 1) *“Eu não sei escrever”*: A escrita acadêmica enquanto uma prática institucional do mistério; 2) *“Não sugeriu caminhos” versus “ele sempre indica como fazer”*: as diferentes trajetórias pelo processo de letramento acadêmico num mesmo contexto de educação profissional; 3) *“Foi muito bom, pois vai me ajudar quando for para a faculdade”*: histórias e motivações de quem escreve e de quem orienta. Essas categorias foram analisadas com base nos pressupostos dos Novos Estudos do Letramento (GEE, 1990/2008; STREET, B., 1984, 2014; KLEIMAN 1995; ROJO, 2001; SIGNORINI, 2001)., considerando, especificamente, os modelos de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, B., 1998), nas discussões sobre as implicações da ideologia do purismo linguístico (SIGNORINI, 2002), e nas dimensões verbal e social dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016). Os resultados evidenciam a presença da concepção de letramento autônomo dirigindo as práticas de letramento, favorecendo o discurso do déficit; a presença de diferentes modelos de letramento acadêmico guiando o processo de aprendizagem dos alunos, o que condiz com as concepções sustentadas pelos orientadores; e problemas conceituais em relação à função social do relatório técnico no contexto da educação profissional, sendo caracterizado como um treino para a universidade.

Palavras-chave: Relatório Técnico 1. Letramentos Acadêmicos 2. Educação Profissional 3.

ABSTRACT

This work is inserted in the field of Applied Linguistics and it aims to describe how the process of teaching and learning academic literacy occurs in the Integrating Project discipline of the technical course in Computer Maintenance and Support at IFSC *campus* Canoinhas. This research results from the problems experienced in the context of professional education in which the construction of scientific knowledge has become common in recent years, with the creation of federal institutes. The new pedagogical practices linked to professional education require the writing of academic discursive genres, with which students are unfamiliar. This literacy process is seen as a problem, as the idea that students don't know how to write. The research is the result of an investigation based on the theoretical-methodological perspective of Ethnography (ERICKSON, 1984, 1986; HYMES, 1964, 1968, 1996; MASON, 2002; GARCEZ; SCHULZ, 2015; LUCENA, 2015), carried out at IFSC, *Campus* Canoinhas, during 2018. The study followed the actions of students and teachers of the technical course in Computer Maintenance and Support when developing the Integrating Project. The document that guides the course prescribes the obligation of writing a scientific technical report to register the project. The writing of this discursive genre was followed by participant observation in the research context. For that, we used: 1) field diaries, written based on the notes taken at the classes; 2) video recordings of some classes; 3) audio recordings of all interviews; 4) transcriptions of the recordings; 5) different versions of written reports. For the analysis, it was performed the crossing of data that emerged more frequently in the records, to make sure that the evidence was not just isolated data, but that they represented a regularity in the participants' speeches. Based on reflections and redefinitions of the data analysis paths, three analytical categories were established: 1) "I don't know how to write": Academic writing as an institutional practice of mystery; 2) "he didn't suggest ways" versus "he always indicates how to do it": the different trajectories through the academic literacy process in a professional education context; 3) "It was very good, because it will help me when I go to college": stories and motivations of those who write and those who guide. These categories were analyzed based on the assumptions of the New Literacy Studies (GEE, 1990/2008; STREET, B., 1984, 2014; KLEIMAN 1995; ROJO, 2001; SIGNORINI, 2001), considering the academic literacy models (LEA; STREET, B., 1998), in discussions about the implications of the ideology of linguistic purism (SIGNORINI, 2002), and in the verbal and social dimensions of discursive genres (BAKHTIN, 2016). The results show the presence of the concept of autonomous literacy directing the literacy practices, which favors the deficit discourse; the presence of different models of academic literacy guiding the students' learning process, which is consistent with the concepts supported by the teachers; and conceptual problems related to the social function of the technical report in the context of professional education, when these genres are characterized as a form of training for the university.

Keywords: Technical Report 1. Academic Literacies 2. Professional Education 3.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa a distribuição dos câmpus do IFSC	75
Figura 2 - Trecho da parte introdutória do relatório técnico de Projeto Integrador da equipe 6	120
Figura 3 - Trecho da fundamentação teórica do relatório técnico de Projeto Integrador da equipe 6	121
Figura 4 - Trecho da metodologia do relatório técnico de Projeto Integrador da equipe 6	122
Figura 5 - Trecho da fundamentação teórica da primeira versão do relatório técnico de projeto Integrador da equipe 1	131
Figura 6- Trecho da fundamentação teórica da última versão do relatório técnico de projeto Integrador da equipe 1	132
Figura 7 - Primeira versão da introdução do relatório técnico da equipe 1	134
Figura 8 - Última versão da introdução do relatório técnico da equipe 1	134
Figura 9 - Trecho da primeira versão da fundamentação teórica da equipe 2	137
<i>Figura 10 - Trecho da última versão da fundamentação teórica da equipe 2</i>	<i>138</i>
Figura 11 - Trecho da fundamentação teórica constante na primeira versão da equipe 3	143
Figura 12- Trecho da fundamentação teórica constante na última versão da equipe 3	144
Figura 13 - Resultados e discussão do relatório final da equipe 4	149
Figura 14 - Trecho da fundamentação teórica da versão inicial do relatório da equipe 5	157
Figura 15 - Fundamentação teórica da versão final do relatório da equipe 5	158

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO¹

(+) Pausas

/ Truncamentos bruscos

/.../ Transcrição parcial ou eliminação

MAIÚSCULA Ênfase ou acento forte

:: Alongamento de vogal

((comentário)) Comentários da analista

¹ Convenções de transcrição baseadas em Marcuschi, L.A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	25
2.1 A PESQUISA ETNOGRÁFICA	25
2.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA LINGUÍSTICA APLICADA	31
2.3 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DA FORMAÇÃO DE MÃO DE OBRA PARA O MERCADO DE TRABALHO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O MUNDO DO TRABALHO.....	40
2.3.1 A etnografia para entender o contexto educacional do IFSC	51
2.4 CENÁRIO DE PESQUISA	52
2.5 A ENTRADA EM CAMPO NA SALA DE AULA DA TURMA DO CURSO TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA DO IFSC/CANOINHAS.....	55
3 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO E AS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA ESCRITA ACADÊMICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO	58
3.1 SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO	58
3.2 LETRAMENTO, NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO E LETRAMENTO ACADÊMICO	63
3.2.1 As perspectivas dos Novos Estudos do Letramento	64
3.2.2 O Modelo dos Letramentos Acadêmicos	69
3.3 O PROCESSO DE LETRAMENTO ACADÊMICO NO PROJETO INTEGRADOR: A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NOS CURSOS DE NÍVEL MÉDIO NO IFSC.....	73
3.4 PROJETO INTEGRADOR E SUA RELAÇÃO COM O LETRAMENTO ACADÊMICO.....	76
3.5 A IDEOLOGIA DO PURISMO LINGUÍSTICO NAS PRÁTICAS LETRADAS DA ESFERA ACADÊMICA	85
3.6 DIMENSÕES VERBAIS E SOCIAIS DOS GÊNEROS DO DISCURSO	91

4 O LETRAMENTO ACADÊMICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OS MISTÉRIOS DA ESCRITA DO RELATÓRIO TÉCNICO	97
4.1 “EU NÃO SEI ESCREVER”: A ESCRITA ACADÊMICA ENQUANTO UMA PRÁTICA INSTITUCIONAL DO MISTÉRIO	98
4.1.1 <i>Não se assustem com o documento. Não é um TCC: A apresentação do relatório técnico a partir da sua construção composicional.....</i>	105
4.1.2 “<i>Numa receita de pão, de bolo a gente escreve de cabeça</i>”: A presença da “prática institucional do mistério” na orientação para a escrita do relatório técnico.....	109
4.1.3 Desbravando o mistério: os desafios para apresentar o texto completo	119
4.2 “NÃO SUGERIU CAMINHOS” VERSUS “ELE SEMPRE INDICA COMO FAZER”: AS DIFERENTES TRAJETÓRIAS PELO PROCESSO DE LETRAMENTO ACADÊMICO NUM MESMO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	128
4.2.1 “<i>Este trabalho foi muito gratificante</i>”: A construção de significados em detrimento da adequação formal	129
4.2.2 “<i>A gente nunca fica perdida</i>”: A relação dialógica na construção do letramento acadêmico	137
4.2.3 “<i>Quando eles pedem pesquisa eu faço do jeito igual do IFSC</i>”: a naturalização dos modos de usar e valorizar os discursos acadêmicos	142
4.2.4 “<i>O PI eu acho errado, sabe?</i>”: a resistência ao letramento acadêmico ..	148
4.2.5 Ausências e silêncios que dizem muito: a problemática da <i>não-existência</i>	152
4.3 “FOI MUITO BOM, POIS VAI ME AJUDAR QUANDO FOR PARA A FACULDADE”: HISTÓRIAS E MOTIVAÇÕES DE QUEM ESCREVE E DE QUEM ORIENTA	161
4.3.1 “<i>Já pensou se você chegar lá sem aprender nada como que a gente vai arrumar o laboratório?</i>”: A função social do relatório técnico pela perspectiva dos alunos	162
4.3.2 “<i>O que somos? O que fazemos? Para que fazemos?</i>”: A função social do relatório técnico pela perspectiva dos professores.....	173

5 SOBRE AS POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS LETRADAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS	199
ANEXO 1 – MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DO IFSC CÂMPUS CANOINHAS QUE OFERTAM A UNIDADE CURRICULAR PROJETO INTEGRADOR.....	211
ANEXO 2 - MATRIZ CURRICULAR REFORMULADA DO CURSO TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA (3 SEMESTRES).....	218
ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	220
ANEXO 4 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	222
ANEXO 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS OU RESPONSÁVEIS	224

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os institutos federais (IFs), que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica², constituíram-se como tal e tiveram uma grande expansão ao longo dos últimos 15 anos, fortalecendo a educação técnica no Brasil, que até o início dos anos 2000 não era tida como uma prioridade educacional no país. Com a novidade e a força dessas instituições, surgiram também os desafios de lidar com o novo. O projeto de formar cidadãos de maneira integral, abandonando a concepção tecnicista de preparar trabalhadores para o mercado de trabalho, requeria também concepções de ensino e aprendizagem, de avaliação e de trabalho diferentes daquela ideia que associa educação técnica com formação de mão de obra.

Buscando a integralidade, o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), alinhado às concepções da Rede Federal, tem buscado, ao longo de sua história, contemplar a educação técnica e tecnológica com o intuito de formar cidadãos capacitados tecnicamente, que sejam:

[...] sujeitos da reflexão e da pesquisa, abertos ao trabalho coletivo e à ação crítica cooperativa, o que se traduz como um lidar reflexivo que realmente trabalhe a tecnociência [...] É esse lidar com a tecnociência, em acelerada superação, que traz para dentro do processo de construção do conhecimento a necessidade de definitivamente instalar a pesquisa como princípio educativo, além do científico (BRASIL, 2010, p. 30).

As concepções e diretrizes da Rede Federal preconizam “[...] uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida” (BRASIL, 2010, p. 26). Ademais, a ideia de que a formação profissional deve ser feita de modo a garantir a interdisciplinaridade é apresentada como um dos princípios norteadores que constam na resolução que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a saber: “a interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular”

² Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi estabelecida a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A Rede Federal representa o início da ampliação da educação profissional e tecnológica no Brasil, além de promover a interiorização dessa modalidade de ensino no país (<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>). A constituição dessa rede é melhor apresentada na seção 2.3.

(BRASIL, 2012, p. 2). Para tanto, promover a formação do aluno em sua totalidade é uma preocupação do IFSC, que trabalha no sentido de superar a ideia de ensino fragmentado, em que as diferentes áreas do conhecimento estejam dissociadas. Nesse sentido, uma das formas de tentar promover a articulação entre os conhecimentos é a oferta de uma unidade curricular³ chamada Projeto Integrador⁴, a qual é prevista na maior parte dos cursos do IFSC e em outros IFs. É, pois, sobre o desenvolvimento de atividades relacionadas aos projetos integradores que nasceu minha motivação para realizar esta pesquisa.

Minha história no IFSC iniciou no final de 2010, atuando desde então como professora no câmpus⁵ Canoinhas, localizado no Planalto Norte do estado. Fui nomeada quando o câmpus ainda não estava funcionando e pude acompanhar o rápido crescimento da instituição. A partir do início de 2011, foram iniciadas as atividades com alunos, com a oferta de três cursos técnicos – Agroecologia, Agroindústria e Edificações -, além de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Gestão da Propriedade Rural auxiliada pela Informática.

Ao longo dos anos, o câmpus cresceu rapidamente e hoje atende a, aproximadamente, 1000 alunos e oferece os cursos técnicos em Agroecologia, Edificações e Manutenção e Suporte em Informática; os cursos técnicos integrados ao ensino médio em Alimentos e Edificações; os cursos superiores de tecnologia em Alimentos e de Análise e Desenvolvimento de Sistemas; o bacharelado em Agronomia; os cursos de Especialização em Desenvolvimento Rural e Sustentável e em Educação e Diversidade; o curso PROEJA – Educação de Jovens e Adultos – em Agroecologia; o programa Mulheres Sim, e diversos cursos de Formação Inicial e Continuada. Além disso, o câmpus tem desenvolvido vários projetos de pesquisa e extensão e tem contato estreito com a comunidade, com outras instituições de ensino e pesquisa e com empresas da região. Projetos culturais e esportivos também fazem parte do cotidiano da comunidade interna e externa do câmpus durante todo o período

³ No IFSC adota-se o termo unidade curricular para designar o que, comumente, é chamado de disciplina em muitas instituições de ensino.

⁴ O Projeto Integrador é ofertado como unidade curricular em diferentes cursos de nível básico e superior em instituições de ensino tanto públicas quanto privadas no Brasil e tem como objetivo promover a interdisciplinaridade. O Projeto Integrador aproxima os diversos conhecimentos abordados em diferentes unidades curriculares durante os cursos e envolve professores e alunos no desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão.

⁵ Adoto a grafia *câmpus*, em sua forma aportuguesada, usada tanto para definir o termo no singular quanto no plural, por esta ser uma recomendação do Instituto Federal de Santa Catarina, palco desta pesquisa e instituição em que atuo profissionalmente.

letivo, como grupo de teatro, banda musical, prática de corridas, participação em eventos esportivos, confraternizações em datas especiais, sempre com apresentações culturais de alunos, familiares e amigos, exibições de filmes, entre tantas outras ações que buscam o fortalecimento do vínculo da instituição com os sujeitos a quem ela atende.

No câmpus Canoinhas, permaneci cinco anos dando aulas de Comunicação Técnica para cursos técnicos concomitantes de Edificações, Agroecologia, Agroindústria e Informática, e para o curso de nível superior de Tecnologia em Alimentos. Em 2016 iniciei a experiência com a unidade curricular Língua Portuguesa e Literatura para dois cursos técnicos integrados ao ensino médio, o de Alimentos e o de Edificações.

Essa experiência de trabalhar com a educação profissional trouxe para mim uma série de indagações sobre o que e como realizar meu trabalho com a linguagem nesse contexto, afinal, não tinha tido nenhuma experiência com essa modalidade de ensino, tampouco havia recebido formação acadêmica sobre a educação profissional. Assim, busquei fazer o que já estava sendo feito por outros professores de Comunicação Técnica de outros câmpus. Fiz um levantamento de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) variados e observei as ementas da unidade curricular, para tentar construir a minha prática docente. No entanto, no decurso dos anos, venho questionando o fato de a linguagem ainda ser vista a partir de uma concepção instrumental, como se fosse apenas uma ferramenta para auxiliar no processo de aprendizagem de outros saberes, de outras unidades curriculares.

Durante todo o tempo que trabalhei com Comunicação Técnica, unidade curricular de 40 horas ofertada no primeiro semestre dos cursos, era comum receber reclamações de professores sobre o *déficit* na escrita dos alunos, reivindicações feitas também a outros professores da área da linguagem de outros câmpus. Percebi, ao longo de tantos semestres, que, com as queixas, vinha a esperança de que nós, professores de Língua Portuguesa, pudessemos tentar solucionar as *questões problemáticas* relacionadas à escrita dos alunos durante as aulas de Comunicação Técnica. As angústias de alunos e professores em relação à tarefa de escrever aumentavam, e também, semestre a semestre, aumentavam as minhas inquietações enquanto professora, o que contribuiu também para aumentar a urgência de investigar qual era o papel do/a professor/a de Língua Portuguesa naquele espaço e como poderíamos, concretamente, contribuir para a formação dos futuros técnicos.

As muitas reclamações feitas pelos professores das áreas do ensino técnico se concentravam, principalmente, em relação à escrita de um relatório técnico realizado na unidade curricular Projeto Integrador e que deveria seguir as normas comuns a gêneros acadêmicos. Assim, a pedido desses professores, acabei destinando parte da unidade curricular Comunicação Técnica para trabalhar com aspectos do gênero em questão e com algumas orientações de metodologia científica. No entanto, essas orientações não conseguiam suprir, em tão curto tempo, as dúvidas de todos os alunos em relação à escrita tal qual era esperado pelos professores, e os problemas apontados por eles persistiam.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Linguística, pensei em trazer essas inquietações para uma reflexão mais profunda sobre a questão da escrita na educação profissional de nível médio, e delimitar o caminho para a pesquisa não foi um percurso linear, tendo em vista que minhas concepções sobre linguagem foram sendo (re)construídas ao longo do processo de doutoramento. Assim, após o período de reflexão com base em arcabouços teóricos apresentados em diferentes disciplinas e depois de mudanças na condução de minha pesquisa, percebi que uma análise do processo de escrita do relatório técnico sob a perspectiva etnográfica poderia representar uma visão bastante ampla sobre a realidade do trabalho desenvolvido na instituição, por meio dos Projetos Integradores. Este estudo poderia, assim, alcançar resultados importantes para os sujeitos do câmpus no qual atuo, tais como possibilitar uma visão mais crítica não só sobre o papel da linguagem na educação profissional, mas também sobre como conduzimos os trabalhos relacionados aos Projetos Integradores, sobre quais concepções de educação profissional orientam as práticas pedagógicas e sobre como aliamos a formação para o mundo do trabalho com a perspectiva científica da instituição. Vale lembrar ainda que, como as inquietações em relação à escrita na educação profissional de nível médio fazem parte da realidade de outros alunos e professores de outros câmpus ou, até mesmo, de outras instituições, este trabalho pode possibilitar reflexões a um público bastante amplo, para além do IFSC câmpus Canoinhas.

Considerando esse contexto, apresento como questão específica desta pesquisa, a seguinte pergunta:

Como alunos e professores do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática do IFSC câmpus Canoinhas lidam com uma prática de letramento da esfera acadêmica em um contexto de educação profissional de nível médio?

Entendo, a partir das falas dos participantes, que esse cenário se constitui como um campo bastante fértil para uma investigação mais profunda em relação ao processo de letramento acadêmico no contexto da educação profissional de nível médio. Esta pesquisa incide nessa lacuna e apresenta como objetivo geral *descrever como ocorre o processo de ensino e aprendizagem do letramento acadêmico na unidade curricular Projeto Integrador do curso técnico de nível médio em Manutenção e Suporte em Informática no IFSC câmpus Canoinhas*. Para alcançar o objetivo geral, apresento os objetivos específicos da pesquisa:

- registrar, de forma sistemática, aspectos que evidenciem como os alunos vão se apropriando de um novo processo de letramento durante o desenvolvimento do Projeto Integrador;

- identificar e analisar aspectos relevantes para a configuração do processo de escrita do relatório técnico no contexto de educação profissional de nível médio;

- analisar e mostrar as produções escritas dos alunos, comparando as diferentes versões dos relatórios técnicos realizadas ao longo do processo de escrita/de letramento acadêmico;

- analisar e discutir que significados professores e alunos atribuem às atividades desenvolvidas no processo de letramento acadêmico, abordando, principalmente a escrita do relatório técnico;

- mostrar e discutir as questões conceituais que emergem nos discursos dos participantes do estudo.

Minha escolha pela turma do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática deve-se a algumas particularidades que o curso apresenta em relação ao desenvolvimento do Projeto Integrador. Os primeiros PPCs do câmpus traziam a oferta do Projeto Integrador nos três semestres de cada curso técnico. Em cada um desses semestres, os alunos produziam um relatório técnico. Com a percepção de que tal organização pedagógica não alcançava a expectativa criada pelo PPC, alguns cursos modificaram a forma de trabalhar com o Projeto Integrador, adequando-o cada um as suas necessidades. No entanto, um dos aspectos que, segundo professores e alunos, mais contribui com as inquietações, tanto de discentes como dos docentes de todas as áreas, é a avaliação final do Projeto Integrador, principalmente quando ela é pautada na produção escrita do relatório técnico.

Procurei escolher a turma que iria acompanhar durante minha pesquisa, buscando os cursos que sempre recorriam à escrita do relatório técnico como forma

permanente de registro do Projeto Integrador. Decidi, assim, realizar minha investigação com uma turma do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática pelo fato de o curso ter definido como fixa em seu PPC a escrita desse gênero discursivo, sendo que em outros cursos isso não constitui uma exigência, embora nem sempre tenha sido assim.

O Projeto Integrador, de acordo com os PPCs do IFSC câmpus Canoinhas, funciona como um ponto de convergência que visa promover a interdisciplinaridade entre os conhecimentos abordados nas diferentes unidades curriculares dos cursos. De acordo com o PPC do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática, os Projetos Integradores são:

[...] uma alternativa metodológica que pretende potencializar a construção do conhecimento. Isso significa dizer que o aluno assume atitudes que remetem à apropriação do conhecimento. No Projeto Integrador, o aluno será inserido em atividades do cotidiano, caracterizado pelo estudo aplicado de novos conhecimentos, pela apresentação de situações e problemas vinculados à realidade. Dessa forma, incentiva a elaboração de trabalhos que promovem a interação entre os diversos componentes curriculares do curso (IFSC, 2017a, n.p)

A unidade curricular apresenta-se como uma forma de integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, pois propõe que demandas sociais e econômicas da região sejam o ponto de partida para a realização dos trabalhos que serão desenvolvidos (IFSC, 2017a). O Projeto Integrador é compreendido também como uma possibilidade de permitir ao aluno construir seu aprendizado com autonomia, aprendendo a pesquisar, a participar das delimitações dos objetivos dos trabalhos, a organizar e a sistematizar informações. Nesse sentido, o Projeto Integrador visa aliar o tripé ensino-pesquisa-extensão a uma prática pedagógica interdisciplinar, que favorece a formação da autonomia do aluno, além de contribuir para o desenvolvimento de um cidadão mais atento a questões de responsabilidade social e de cidadania.

No câmpus Canoinhas, todos os cursos técnicos ofertados, sejam concomitantes ou integrados ao ensino médio⁶, e um dos cursos superiores de tecnologia têm a unidade curricular Projeto Integrador inserida na matriz curricular

⁶ Os cursos técnicos concomitantes são aqueles em que os alunos estudam a parte técnica no IFSC e o ensino médio em outra escola; nos cursos integrados, os alunos fazem tanto a parte técnica do curso quanto o ensino médio no IFSC; há, ainda, uma outra modalidade de ensino chamada curso técnico subsequente, para alunos que já terminaram o ensino médio.

(ANEXO 1). Há diferenças em relação à carga horária disponibilizada em cada matriz e cada curso ajusta a oferta do Projeto Integrador as suas necessidades. Esses ajustes têm relação principalmente com a quantidade de vezes em que a unidade curricular é apresentada durante a totalidade dos cursos e com a forma com que é trabalhada e avaliada, o que fica evidente nos documentos dos cursos do câmpus (IFSC, 2016a; IFSC, 2016b; IFSC, 2016c; IFSC, 2016d; IFSC, 2017a; IFSC, 2017c; IFSC, 2017i).

O câmpus Canoinhas atende a alunos de várias faixas etárias, de classes sociais diversas, alunos estudantes de ensino médio, egressos do ensino superior, alunos egressos de EJA, alunos trabalhadores e que estão há anos sem estudar, alunos filhos, alunos pais e alunos avós; alunos de área urbana, da área rural e de cidades vizinhas. Tendo em vista toda essa diversidade em sala de aula é natural que se encontrem nesses espaços alunos com os mais variados níveis de letramento⁷ e que apresentem maiores facilidades ou dificuldades em lidar tanto com os gêneros do discurso que os professores adotam, quanto com a norma culta da língua empregada e com o teor desses gêneros. Assim, é muito comum encontrar alunos que se sentem desestabilizados ao terem de encarar uma série de atividades que envolvem a linguagem própria da esfera acadêmica, como é o caso das atividades realizadas no Projeto Integrador e que culminam na escrita dos relatórios técnicos.

A proposta do Projeto Integrador representa a novidade de uso de uma linguagem que nunca fez parte da realidade de muitos alunos, inserindo-os em um processo de um novo letramento. Ao ingressar nos cursos técnicos da instituição, a maioria dos alunos é apresentada a um universo novo de leituras e produções textuais, com as quais não têm nenhuma familiaridade. E assim, nessa relação, o conhecimento que os alunos têm sobre o texto escrito e a prática social em questão, a forma como os encaram, com o que os associam, qual o poder que conferem a eles, entre outros aspectos, contribuem para a construção desse processo de letramento (TERZI, 2006).

Sendo assim, a cada explicitação sobre a unidade curricular Projeto Integrador e sobre o gênero discursivo *relatório técnico*, surgem as surpresas para os envolvidos no processo: por parte de muitos alunos, a surpresa é em relação à

⁷ Utilizo o termo níveis de letramento como uma forma de destacar os diferentes conhecimentos que as pessoas têm em relação às práticas de letramento que exercem em contextos sociais diversos de suas vidas. Não há intenção de associar o termo com grau de instrução escolar.

produção de textos. Conforme costumam dizer, “não imaginava que teríamos que produzir textos, *tão complexos e tão cheios de regras*, em um curso técnico de nível médio” (NOTA DE CAMPO, 20/02/2018). Ficam apreensivos frente ao desafio de lidar com a escrita acadêmica; e, por parte de muitos professores das áreas técnicas, a surpresa é em relação à *qualidade dos trabalhos* (NOTA DE CAMPO, 27/02/2018) dos textos que recebem. Ficam, portanto, apreensivos com a possibilidade de os alunos não corresponderem às exigências daquilo que se compreende na unidade curricular como uma *boa escrita*.

Essa preocupação em relação à escrita do relatório técnico de Projeto Integrador, que sempre esteve presente durante a minha trajetória no IFSC e também do cotidiano da maioria dos colegas professores, é manifestada na fala de Francisco⁸, professor que está acostumado a orientar os alunos nos projetos. No momento em que conversava com ele no início de minha geração de dados e expunha a ideia de minha pesquisa, ele exemplificou bem essa angústia: “A maioria dos alunos não sabe escrever, se fôssemos cobrar tudo do jeito que tem que ser, quase nenhum projeto passava por causa da escrita” (NOTA DE CAMPO, 27/02/2018). Em outro encontro casual de corredor, conversava com a aluna Flávia, matriculada em um dos cursos superiores do câmpus, mas que também havia sido aluna de um curso técnico anteriormente. Compartilhando o que estávamos fazendo, comentei que analisava o processo de escrita do relatório de Projeto Integrador, ao que ela respondeu: “Como nós sofremos com o relatório do PI⁹. Eu quase desisti por causa do relatório. Se eu soubesse antes que era tão difícil, eu não tinha começado. Mas acho que foi bom, agora no superior ficou bem mais fácil” (NOTA DE CAMPO, 03/04/2018).

Esses exemplos são trazidos preliminarmente aqui para ilustrar as várias situações que vivenciei como professora da área da linguagem em que a escrita dos alunos era tomada pelo ponto de vista de *déficit*, uma perspectiva pautada na concepção de letramento autônomo (STREET, B., 1984). Segundo essa concepção, ao aprender determinadas habilidades de leitura e escrita, o aluno está apto a dar conta de qualquer prática social de linguagem, independente da prática social em que está inserido.

⁸ No sentido de preservar a identidade dos participantes, professores e alunos foram identificados por nomes fictícios.

⁹ É comum entre a comunidade interna do IFSC se referir ao Projeto Integrador como *PI*.

Essa situação acaba gerando desconforto e um sentimento de incapacidade nos professores da área da linguagem na instituição, que, muitas vezes, passam a ocupar grande parte de sua carga horária em sala de aula para trabalhar com o gênero do discurso *relatório técnico*, muito embora os esforços sejam insuficientes, na maioria das vezes, para suprir as expectativas dos professores em relação à escrita desse gênero.

Como dito anteriormente, alguns cursos acabam encontrando saídas alternativas para a avaliação do Projeto Integrador, que não pressupõem a escrita do relatório, como é o caso do curso de Edificações, que optou por apresentar os projetos em forma de desenhos e maquetes. No entanto, outros cursos não dispensam a escrita dos relatórios, ainda que não a compreendam como imprescindível para o processo de desenvolvimento do Projeto Integrador, mas apenas por não encontrarem outras formas para registrar e apresentar os resultados dos trabalhos desenvolvidos. E esse é o caso do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, cenário desta pesquisa.

Como consequência dessas escolhas de registros dos projetos (ou falta delas), muitos se frustram com a tarefa da escrita, tendo em vista a inexperiência que a maioria dos alunos dos cursos técnicos apresenta em relação à escrita acadêmica.

Diante da situação exposta, este estudo se justifica pela importância de se voltar um olhar mais cuidadoso sobre como o letramento ocorre em ambientes educacionais que diferem dos encontrados na maioria das escolas. Se justifica ainda tanto pela perspectiva acadêmica quanto social, pois poderá contribuir para mostrar como professores e alunos da educação profissional lidam com o ensino e aprendizagem de um novo letramento, além de contribuir para que a instituição reflita sobre o que, de fato, importa, do ponto de vista da linguagem, para a formação de um técnico que pretende se inserir no mundo trabalho.

Para atingir tal propósito, o texto está dividido em seis capítulos. No primeiro procurei apresentar o contexto do estudo, minhas motivações profissionais para empreender esta investigação, as justificativas, a problemática e objetivos do trabalho.

No segundo apresento minhas escolhas metodológicas, fazendo uma revisão sobre os fundamentos da Linguística Aplicada e da Etnografia. Apresento a perspectiva trans/indisciplinar da Linguística Aplicada (doravante LA), que aborda os estudos da linguagem a partir de sua visão situada; e procuro refletir sobre um problema real relacionado à língua, a partir de um posicionamento crítico e que busca,

junto a outras áreas do conhecimento, a colaboração para compreender a problemática investigada. Em relação à Etnografia, discuto sobre suas relações com contextos educacionais e como a escolha desse caminho metodológico pode contribuir para a análise do tema investigado. Apresento o contexto do ensino profissional no Brasil, para que o leitor compreenda como a educação profissional tem ganhado forma no país, abordando seu percurso histórico e como questões políticas e sociais foram desenvolvendo e transformando essa modalidade de ensino e formando a sua identidade. Busco, no entanto, focar na trajetória dos IFs e mais detidamente no contexto do Instituto Federal de Santa Catarina, mirando a escrita dos relatórios técnicos do Projeto Integrador. Exponho, ainda, meu contexto de pesquisa e como se deu o processo que possibilitou a minha observação participante.

No terceiro capítulo exponho o referencial teórico que ajuda a guiar esta pesquisa. Início fazendo uma revisão de trabalhos anteriores que também focalizam a escrita acadêmica em contextos de ensino profissional de nível médio, trazendo as convergências e divergências entre as pesquisas entre si e em relação a este estudo. Em seguida, trago as contribuições dos Estudos do Letramento, com os conceitos resultantes da abordagem dos *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento). Discuto sobre o modelo autônomo de letramento em oposição ao modelo ideológico de letramento, sobre os eventos de letramento e práticas de letramento. Além disso, abordo a perspectiva dos letramentos acadêmicos, que traz importantes reflexões a respeito do processo de aprendizagem da escrita acadêmica. Discuto também as consequências da ainda forte e presente ideologia do purismo linguístico para a construção do processo de letramento acadêmico. Por fim, trago para a discussão as concepções de gêneros do discurso do círculo de Bakhtin, sob a perspectiva dialógica dos enunciados, refletindo sobre suas dimensões verbal e social, a fim de refletir sobre as atividades de escrita do relatório técnico.

No quarto capítulo apresento a análise dos dados gerados, a partir das seguintes categorias de análise: 1) *Eu não sei escrever*: a escrita acadêmica enquanto uma prática institucional do mistério; 2) *“Não sugeriu caminhos” versus “ele sempre indica como fazer”*: as diferentes trajetórias pelo processo de letramento acadêmico num mesmo contexto de educação profissional; e 3) *Foi muito bom, pois vai me ajudar quando for para a faculdade*: histórias e motivações de quem escreve e de quem orienta.

No quinto capítulo apresento as considerações finais desta pesquisa. Realizo uma síntese do que observei nas categorias e subcategorias de análise e retorno algumas das reflexões mais importantes do estudo, propondo ações futuras e novas investigações relacionadas ao contexto da pesquisa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresento aspectos referentes à metodologia escolhida para orientar esta investigação, a fim de explicar os fundamentos e procedimentos a serem seguidos. Para tanto, exponho as perspectivas da Linguística Aplicada e da pesquisa etnográfica e as razões pelas quais escolhi essa perspectiva teórico-metodológica para orientar o estudo. Discuto os procedimentos do trabalho de campo, descrevendo a geração de dados da pesquisa, como a observação acontece no cenário investigado, o papel dos atores no campo de pesquisa e, por fim, os procedimentos de análise dos dados.

2.1 A PESQUISA ETNOGRÁFICA

Esta investigação se insere no contexto da LA Indisciplinar, conectando-se com o objetivo de “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14). A partir de uma visão performativa da linguagem, esta pesquisa buscou uma geração de dados e uma organização da pesquisa de modo que pudesse ouvir a voz dos participantes, distanciando-se da ideia de uma única realidade social. Para isso, o estudo é configurado como uma pesquisa etnográfica, observando, especialmente, os pressupostos teóricos e metodológicos de Erickson (1984, 1986), Hymes (1964, 1968, 1996), Mason (2002), Garcez e Schulz (2015) e Lucena (2015). Assim, trago a proposta de uma investigação que pretende mostrar a perspectiva de um grupo de 24 alunos e seus professores em sala de aula, numa realidade de curso técnico de nível médio, em relação ao processo de escrita de um relatório técnico, um gênero do discurso da esfera acadêmica. A pesquisa é caracterizada como qualitativa, pois, tão importante quanto os procedimentos de geração de dados, ela preocupa-se em observar uma situação em seu espaço autêntico, com um enfoque interpretativo, procurando entender as ações dos participantes a partir de seus pontos de vista.

A pesquisa etnográfica tem representado um caminho de investigação pautada na preocupação em entender o que de fato ocorre em um determinado contexto social. Assim, ao escolher a etnografia, busquei entender, de forma mais aprofundada, eventos que ocorriam em meu campo de estudo a partir do ponto de

vista dos participantes, descrevendo e interpretando ações e os significados atribuídos a elas.

Na perspectiva da etnografia da linguagem, de Garcez e Schulz (2015), Jung, Silva e Santos (2019) e Dell Hymes (1964; 1968), esse estudo buscou saber como e por que a linguagem é usada da maneira que é, por um determinado grupo de alunos, durante a escrita de um relatório técnico solicitado numa unidade curricular em que é desenvolvido o Projeto Integrador. A etnografia de Hymes é definida principalmente por estabelecer relações entre a comunicação e seus aspectos sociais e políticos, trazendo a linguagem para o centro da ação humana. Para a etnografia da linguagem, uma variação linguística de um código pode representar o surgimento de uma estrutura ou padrão específico de um grupo no qual esse código ocorre a partir de determinadas práticas sociais (HYMES, 1964). Assim, encarando um ato de fala dentro de um sistema de comunicação de um grupo específico, o código linguístico é vislumbrado por novas perspectivas. Desse modo a linguagem é entendida como um produto cultural de uma determinada realidade. Para a etnografia da comunicação, de maneira geral, são várias as relações possíveis entre linguagem e o contexto em que ela ocorre, entre função e forma. É, portanto, uma abordagem metodológica que procura refletir sobre as formas utilizadas pelas pessoas para se comunicarem no dia a dia e os significados atribuídos à comunicação.

Para Garcez e Schulz (2015, p.27), a etnografia, pela compreensão de pessoas reais e suas relações sociais, possibilita muito mais que categorizar a partir de generalizações já existentes, pois permite formular propostas que contemplam a complexidade de cenários educativos. Para os autores, ao compreender as ações pelo ponto de vista dos participantes, tornando-nos mais distanciados de nossa própria ótica sobre o que acontece naquele espaço e contexto, faz com que o pesquisador se afaste da ideia de tentar encaixar, a todo custo, as ações e significados encontrados nesses contextos em modelos que não contemplam quem está às margens, estabelecidos por uma ciência que promove a ideia de superioridade dos discursos acadêmicos (GARCEZ; SCHULZ, 2015).

Do mesmo modo, Jung, Silva e Santos (2019) argumentam que a linguagem é o espaço de pesquisa do linguista aplicado e, ao entendê-la como prática social, a etnografia é um caminho importante teórica e metodologicamente, tendo em vista que não há como dissociar a linguagem da sociedade. Para as autoras, um desses deslocamentos que a etnografia possibilita é o afastamento da ideia de que somos

meros escritores nas atividades de escrita do texto. Quando se compreende o caráter prático da linguagem, entende-se “o porquê das nossas perguntas em um ‘como escrever’ que vincula, simultaneamente, a teoria, o método e a prática” (JUNG, SILVA, SANTOS, 2019, p. 155). As linguistas indicam que a etnografia da linguagem possibilitaria um afastamento de teorias que sustentam conceitos padronizados de língua (Milroy, 2011), que estabelecem determinadas categorias de análise e nas quais os usos sociais da língua devem ser formatados.

Por isso, para Blommaert (2009, p.258), em sua visão sobre a etnografia hymesiana, esta é uma ciência “do povo”, pois está focada na experiência vivida daquelas pessoas a quem estuda e dispensa, *a priori*, a ideia de teorizar, buscando primeiro proporcionar espaços para que a voz dessas pessoas possa se manifestar. Dessa forma, a etnografia pode ser concebida como uma ciência anti-hegemônica que contesta continuamente o status de *verdade* e procura sempre encontrar mais do que já é conhecido (BLOMMAERT, 2009, 258).

No entanto, para que a ciência do povo se faça valer, o modo de o pesquisador perceber aquilo que presencia precisa estar livre de pré-julgamentos. É preciso abandonar o olhar já acostumado e contaminado da perspectiva do pesquisador e praticar o exercício de “familiarizar-se com o estranho e estranhar o familiar” (ERICKSON, 1984, p.62). Essa, porém, não é uma tarefa simples, principalmente quando se faz parte do grupo pesquisado, quando tudo parece conhecido e natural. Por isso minha postura crítica de pesquisadora precisou estar sempre presente, alerta, questionando o que, geralmente, não se questiona e estranhando o que parece comum ou invisível, a fim de alcançar outros significados a partir de olhares mais críticos (ERICKSON, 1984). Essa preocupação foi, portanto, premente, pois faço parte da instituição que investigo. Por isso, a reflexividade durante minha participação no grupo foi constante, principalmente em relação a meu papel como pesquisadora. Isso não foi algo fácil e exigiu de mim muita atenção, pois não se consegue desvincular totalmente de quem se é para assumir essa postura de estranhamento.

Na perspectiva etnográfica, procurei compreender e descrever, de forma aprofundada e detalhada, um grupo social, buscando interpretar o que ocorre naquele contexto e trazendo à tona os significados que as coisas têm para os participantes da pesquisa. Para isso, tornou-se essencial minha convivência com esse grupo por um tempo suficiente para que eu pudesse entender o que, de fato, ocorria naquele espaço. Compreender a dinâmica de um grupo social, seus detalhes e significados,

exige um longo período de contato e reflexão. Para tanto, enquanto pesquisadora, mantive uma postura de participação intensa e observação sistemática em campo. Busquei fazer isso de modo que as ações cotidianas acontecessem de forma natural, apesar de saber que minha presença ali não passava, logicamente, despercebida. Nesse sentido, a negociação para entrar em campo e estar com os participantes da pesquisa foi feita com muito comprometimento e consentimento de todos os envolvidos naquele cenário específico de pesquisa. Entendendo a finalidade da pesquisa etnográfica, minha presença como pesquisadora foi como uma observadora participante em meu campo de pesquisa, o que significou ter mais que a anuência dos participantes, ou seja, implicou a aceitação da minha presença entre eles.

Como aponta Angrosino (2009, p.31) “A etnografia é feita *in loco* e o etnógrafo é, na medida do possível, alguém que participa subjetivamente das vidas daqueles que estão sendo estudados, assim como um observador objetivo daquelas vidas”.

Tendo em vista que este é um estudo interpretativo em que as ações produzidas são particulares do espaço investigado, minha observação participante foi imprescindível a esta pesquisa, o que, na visão de Erikson (1986), é essencial na geração dos dados. Assim, ao buscar significados nas ações dos participantes de forma situada, no trabalho de campo, o meticuloso registro dos dados gerados e a reflexão analítica foram ações seguidas com rigor durante todo o processo. Procurei, assim, estabelecer uma ação dialógica e participativa nesta investigação.

Gerei, portanto, os dados em vez do coletá-los. Autores como Mason (2002) e Erickson (1986) explicam que o observador participante não resume seu trabalho a uma simples coleta de informações. Os autores defendem que os dados na pesquisa etnográfica não estão todos prontos e disponíveis para serem coletados. Mason (2002, p.52) defende que o pesquisador, por não desempenhar um papel de neutralidade em relação ao mundo social, age de forma a construir conhecimentos sobre a realidade, de acordo com suas concepções e posições epistemológicas. Por isso, a autora afirma que “o método na pesquisa qualitativa geralmente implica mais que uma técnica ou procedimento prático para obter dados. Implica também um processo de geração de dados que envolve atividades intelectuais, analíticas e interpretativas” (MASON, 2002, p.52).

Ademais, a pesquisa etnográfica proposta pela abordagem dos *Novos Estudos do Letramento* (doravante NEL)¹⁰, que é abordada no capítulo 3, tem como princípio levar à discussão as práticas de letramento que são reconhecidas como situadas, a partir de ações que possibilitem ouvir as vozes dos participantes. Para isso, a minha permanência com a turma dos alunos da unidade curricular Projeto Integrador se fez necessária durante todo o período em que estavam desenvolvendo o relatório técnico, para, assim, compreender os significados que os participantes desta pesquisa deram ao processo de escrita do relatório de Projeto Integrador.

Assim, para a geração dos dados desta pesquisa realizei a observação participante de quase todas as aulas de Projeto Integrador, deixando de participar apenas em situações em que realizaram viagens de estudo e quando participaram de eventos institucionais. Acompanhei a turma por dois semestres, em 2018, durante as tardes de terças e sextas-feiras, no primeiro semestre, e nas tardes de terças-feiras no segundo semestre. Acompanhei, também, três encontros de Comunicação Técnica, destinados a auxiliar os alunos na escrita do relatório técnico. Durante esse período, elaborei os diários de campo, contando com inúmeras notas que ia registrando durante toda a minha observação, e realizei 46 horas e 41 minutos de gravações das interações de sala de aula em vídeo. Não registrei todas as aulas em vídeo, pois, em muitos momentos, os alunos iniciavam as atividades em sala e buscavam auxílio dos professores orientadores. Para a realização das filmagens, mantinha uma câmera ligada e posicionada sobre uma mesa ao fundo da sala, a fim de que pudesse registrar as ações a partir de um lugar que não chamasse muita atenção dos participantes.

Realizei, também, três momentos de entrevistas semiestruturadas e gravadas. A primeira delas foi realizada em junho de 2018, final do primeiro semestre, pouco antes da apresentação da primeira etapa dos projetos, com um grupo de 10 alunos que se voluntariaram a participar, gerando 87 minutos de gravação. Nessa primeira entrevista, acabei incorrendo no erro de buscar comprovar algo que eu entendia como importante e muitas das respostas que obtive foram dadas devido a minha indução, as quais talvez não apareceriam se eu não tivesse elaborado as perguntas da maneira que fiz¹¹. O segundo momento de entrevistas foi feito em

¹⁰ Do termo em inglês *New Literacy Studies* (NLS)

¹¹ A minha reflexão acerca desta questão se deu a partir da interlocução na banca de qualificação, com o Prof. Dr. Carlos Guerola que apontou como algumas de minhas perguntas podiam ter

dezembro com 9 alunos voluntários, sendo que 3 desses já haviam participado da entrevista realizada em junho. Essas entrevistas aconteceram no fim de todo o processo e procurei ter mais cuidado para não direcionar nenhum tipo de resposta. Esses registros reuniram 126 minutos de gravação. O outro momento de entrevistas, que gerou outros 81 minutos de gravação, aconteceu em março de 2019, com três professores, Renata, Diego e Sérgio, após a conclusão da turma no curso.

Todo o material gerado foi sendo revisado logo após os encontros com os participantes e em vários outros momentos posteriores, num movimento de retomada constante dos dados, a fim de interpretar e relacionar as informações, buscando encontrar dados que pudessem dar respostas para a minha investigação. Como forma de facilitar a análise dos dados, fiz a transcrição de todas as entrevistas e parte das gravações em vídeo. Além desses dados, analisei ainda duas versões dos relatórios técnicos produzidos pelas 7 equipes, a primeira versão entregue no final de junho e a outra, em dezembro de 2018.

A partir dos dados gerados por meio desses procedimentos, passei a analisar e interpretar o que eles indicavam, sempre no sentido de responder à pergunta que direciona esta investigação.

Para auxiliar a análise dos dados, fiz uso das bases teóricas dos NEL (GEE, 1990/2008; STREET, B., 1984, 2014; KLEIMAN 1995; ROJO, 2001; SIGNORINI, 2001), com foco nos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, B., 1998, 2014; LILLIS, 1999) e das concepções do círculo de Bakhtin.

Depois de ver e rever os dados e de transcrever as enunciações dos participantes da pesquisa, identificando o que emergia como interessante para minha investigação, li e revisei as informações com frequência, analisei os dados e defini as categorias de análise que surgiram como relevantes para a pergunta de pesquisa.

Relato os passos da pesquisa etnográfica aqui desenvolvida também para que o leitor/a, que pode ser também como um/a segundo/a analista, possa compreender os construtos analíticos da pesquisadora. Conforme Erickson, quando os elementos necessários para a construção do relato não forem adequados, a compreensão do/a leitor/a pode ser prejudicada e sua capacidade de julgar se a análise interpretativa da pesquisadora é válida ou limitada (ERICKSON, 1986, p. 145).

direcionado certas repostas. A partir do segundo momento de entrevistas, realizadas após a minha qualificação, procurei tomar maior cuidado para que não direcionasse as falas dos participantes da pesquisa.

Entendo, enfim, que as escolhas teórico-metodológicas são pertinentes e coerentes entre si, visto que a etnografia norteada pelos NEL, percebendo os letramentos como práticas sociais específicas de determinados contextos apresenta relações convergentes com as concepções bakhtinianas de gêneros do discurso e sua dimensão dialógica.

2.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA LINGUÍSTICA APLICADA

Ao longo das últimas décadas, os estudos da linguagem desenvolvidos em uma perspectiva distanciada da noção de língua enquanto estrutura têm evidenciado a necessidade de se pensar a linguagem de modo mais amplo, considerando-a como atividade, como prática e uso social. Já a partir dos estudos realizados pelo Círculo de Bakhtin, no início do século XX, discutia-se a ideia de que a linguagem representa muito mais que uma atividade individual de fala ou um sistema estável de formas, devendo ser entendida como interação, em seus usos sociais (BAKHTIN, 1979/1997).

Pensando a linguagem nesses termos, as pesquisas em LA que buscam compreender situações em cenários reais de uso vêm colaborando com importantes debates sobre o ensino e aprendizagem de línguas, ao abordarem questões que sempre estão presentes nas relações sociais que envolvem a linguagem como poder, identidade e desigualdade. A LA especialmente a partir da década de 1960 conquistou importante espaço no Brasil e vem mantendo uma agenda de pesquisa intensa, disseminada por diversas universidades e instituições de pesquisa brasileiras. A participação de linguistas aplicados brasileiros no grupo acadêmico internacional tem sido globalmente reconhecida, tendo em vista que as pesquisas realizadas no país têm gerado interesse em instituições de pesquisa estrangeiras (LUCENA; TOMASELLI, 2017).

Afastando-se do estruturalismo de Saussure e do formalismo chomskiano, os estudos da linguagem na área da LA indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) entendem e estudam a linguagem a partir de seu caráter prático e performático. Nessa perspectiva, a LA busca considerar a heteroglossia e a diversidade, procurando contemplar a diversidade cultural e linguística de cenários situados. Nesse sentido, estudos da área têm mostrado a relevância de argumentos como os de Rajagopalan (2003, p. 27) ao destacar que “o que torna o conceito clássico da língua cada vez mais difícil de sustentar é que ele abriga não só a ideia de autossuficiência, mas também

faz vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala”. O autor, há mais de uma década vem apontando para mudanças “se firmando ao cabo de uma percepção de que a linguagem funciona como algo mais que um simples espelho da mente humana” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125). Nesta perspectiva, a linguagem, se constitui em ação, envolve sujeitos que têm história, que agem e interagem e que atuam em diferentes espaços e tempos (LUCENA; TOMASELLI, 2017).

Também para Pennycook (2010, p.1):

A ideia de que as línguas são sistemas de comunicação usados por pessoas em diferentes contextos é contestada em favor de uma visão da linguagem como uma prática local em que as línguas são um produto das atividades profundamente sociais e culturais nas quais as pessoas se envolvem.¹²

O autor entende que as línguas devem ser estudadas a partir de seu caráter prático, pois é a prática que promove a existência da língua, já que, ao contrário do que é defendido por estudos linguísticos puristas, a linguagem é posterior ao fazer (PENNYCOOK, 2010). Assim, para falar de práticas linguísticas é preciso compreender as línguas como ação controlada tanto por contextos sociais como por sistemas estruturais (PENNYCOOK, 2010).

Pennycook (2004, p.02) apresenta ainda a ideia de como a língua pode ser performática: “Argumento que a noção de performatividade abre novas formas de pensar sobre linguagem, identidade e mudança e apresenta uma agenda potencial e interessante para a pesquisa em estudos da linguagem”¹³. Para o autor, é necessário desinventar a noção de língua para poder reconstruí-la. É preciso confrontar essa ideia de língua como sistema arbitrário e fortalecer a pesquisa da língua como desempenho. Ele diz, ainda, que a língua é performática e, quando é assim encarada, a crença linguística de sistema pode ser questionada. As línguas são mais que entidades preestabelecidas e anteriores às performances linguísticas; elas estão ligadas a questões de identidade, de gênero ou étnicas. São, na verdade, o resultado de atos de identidade muitas vezes repetidos (PENNYCOOK, 2004).

¹²As traduções nesta tese são de minha responsabilidade. No original: “The idea that languages are systems of communication that are used by people in different contexts is challenged in favour of a view of language as a local practice whereby languages are a product of the deeply social and cultural activities in which people engage”.

¹³No original: “The notion of performativity, I argue, opens up new ways of thinking about language, identity and change, and presents an interesting potential agenda for research in language studies”.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, e avançando a reflexão sobre os estudos da língua em uso, Signorini (2006, p. 183) lembra que

[...] a língua focalizada no campo aplicado é [...] aquela em que o falante investe social, cultural, política, emocionalmente. É a língua mantida sob controle social, marcada por bordas e fronteiras, por desigualdades significativas de repertórios e de possibilidades de acesso, mas também por agenciamentos, desterritorializações, torções, contaminações e mixagens de todo tipo.

Colocadas essas questões, fica mais fácil perceber como é frágil o conceito de língua que a encara como autossuficiente, que a associa “[...] a uma linguística modernista e seu ideal de uma língua pura [...]. Esse sentido de pureza linguística foi e é usado para sedimentar desigualdades sociais de classe social, gênero, raciais etc.” (MOITA LOPES, 2013, p. 103).

Não há, portanto, mais espaço para pensar conhecimentos desvinculados da prática, tampouco ter ideias ingênuas de que é possível encontrar na teoria a presença cristalizada do que se vê na prática. Nesse sentido, Rajagopalan (2003, p. 109) afirma que ao pensar o conhecimento técnico como autônomo e dissociado do mundo prático, “[...] nasce a ilusão de um saber contido em si, autossuficiente, insulado de todos os demais campos do saber – e, o que vem a ser pior ainda, aparentemente segregado do conhecimento prático ao qual ele está a rigor inseparavelmente ligado”. Rajagopalan cita, ainda, o entendimento de Oakeshott sobre a percepção equivocada de que o conhecimento técnico seja elevado em relação ao prático e anterior a ele, quando, para o autor, na verdade, é o conhecimento técnico que brota da vivência do mundo real ou, como ele afirma, manifesta-se como um “resumo da atividade concreta” (RAJAGOPALAN, 2003, p.109).

Para Moita Lopes (2006, p. 90), é imprescindível para a LA descrever e compreender a vida social da forma como ela se pronuncia, sendo fundamental essa conduta para posicionar o trabalho do linguista aplicado no mundo. Para o autor, somente assim, o pesquisador não corre o risco “de ser tragado por ele [pelo trabalho] ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê como separado de si como pesquisador [...]”. Na perspectiva de Moita Lopes (2006, p.100), a LA deve explodir os “limites entre teoria e prática”, distanciando-se da ciência moderna tradicional, que procura não “se

contaminar” pelo senso comum da vida social, esperando alcançar a objetividade e neutralidade.

Encarando a linguagem por esses pontos de vista, esses pesquisadores da LA entendem que a teorização linguística modernista, ao reforçar a visão idealizada de língua pura, neutra, representacional e autônoma alia-se a concepções de sociedades, políticas e ciências ligadas a ideais fundamentalistas. E tais concepções podem contribuir para manutenção das desigualdades.

No presente estudo, juntamente com esses e outros teóricos da LA, busco entender o uso da linguagem no cenário de pesquisa apresentado, tendo em vista a educação profissional no Brasil, no contexto dos IFs. Importa enfatizar que os institutos federais têm desenvolvido uma forma de educação que procura se distanciar do modo como a educação técnica funcionava até pouco tempo atrás. Diferente de uma educação puramente técnica, a instituição busca contemplar diferentes concepções de ensino e aprendizagem, de avaliação, de trabalho, e lida com os desafios que a realidade contemporânea apresenta também em relação aos fenômenos comunicativos. Entendo que buscar compreender como alunos em processo de formação de nível médio encaram a escrita de um relatório, gênero discursivo requisitado ao final da unidade curricular Projeto Integrador, a partir do entendimento do uso da linguagem em relação à conjuntura do mundo atual pode trazer contribuições para os estudos de letramento e para ações pedagógicas nos IFs.

Compreender a língua enquanto prática social contribuirá para os estudos da língua nos IFs, num viés próprio do século XXI, e nos ajudará a produzir conhecimento que seja responsável com o mundo em que vivemos, utilizando, para isso, instrumentos de análise adequados ao contexto atual.

As discussões relacionadas à língua abrangem questões muito complexas que extrapolam temas que envolvem a linguagem propriamente dita. Diversos são os estudos que investigam problemas que estão diretamente ligados à linguagem, como questões de território, fronteira, identidade, nação e poder. Esses estudos focam em aspectos que não se restringem à língua, mas que levam em conta todo o processo e que, por isso, são realizados em diálogos constantes com outras áreas de estudos. Como apontamos em Lucena e Tomaselli (2017), ao longo de mais de meio século, a LA vêm demonstrando o quão importante é refletir sobre questões como letramento, avaliação de ensino e aprendizagem de línguas, questões de bilinguismo, globalização, multilinguismo, identidade, superdiversidade.

Por mais que o rompimento de fronteiras e o estabelecimento de “conversas” com outras áreas de estudo seja difícil, a LA tem estabelecido diálogos importantes de modo a propiciar ganhos significativos para a área. Segundo Kleiman (2013, p.42), “o modo em que a pesquisa em Linguística Aplicada vem se desenvolvendo no Brasil se destaca e diferencia da pesquisa ocidental do Hemisfério Norte, onde o próprio paradigma crítico é questionado e rejeitado por linguistas aplicados de renome [...]”. Para Kleiman (2013, p.42):

[...] diálogos muito frutíferos vêm se desenvolvendo entre a Linguística Aplicada e outras ciências sociais e humanas, [...] perseguindo respostas para as investigações que se ocupam de questões em que a linguagem tem um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações – feministas, étnico-raciais, sociais – que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos.

A conversa entre áreas lança uma luz mais clara sobre o problema em questão neste estudo, possibilitando uma compreensão mais abrangente do contexto, pois este não se apresenta fracionado em sua realidade. Assim, entendê-lo a fundo requer um envolvimento com a LA que é uma área especialmente implicada com a educação, principalmente em relação aos estudos sobre a formação profissional e suas contribuições para uma educação emancipatória do trabalhador. Além disso, a LA também traz a sociologia subjacente à sua constituição. Nesse sentido, esta transdisciplinaridade nos ajuda a entender a constituição dos sujeitos e suas identidades.

Celani (1998) indica que, quando assumimos uma postura transdisciplinar, lidamos com a mudança e, conseqüentemente, com incertezas, pois a mudança nos obriga a modificar a nós mesmos e a forma de nos relacionarmos. Por isso, mudar suscita inquietações, pois o risco acompanha o que é novo. E como a autora destaca, o incerto não caracteriza algo negativo, mas sim uma “incerteza alerta, ativa e participativa, perquiridora” (CELANI, 1998, p.125).

A partir desse olhar abrangente, busquei na LA a base para demonstrar que a linguagem, enquanto prática social, deve ser pesquisada a partir de uma postura crítica, sempre associada a outros saberes que possam colaborar para a compreensão das questões linguísticas. Ademais, ao se apresentar como uma área que vai além da colaboração de diferentes disciplinas, em um contexto de integração

(CELANI, 1998), busquei no seu caráter transdisciplinar “um fio condutor e até mesmo uma filosofia epistemológica, a ‘filosofia’ da descoberta” (CELANI, 1998, p.117).

Desse modo, a LA apresenta-se como um campo de investigação que transpõe limites disciplinares, muitas vezes transgredindo fronteiras, por não conseguir encontrar na fixidez de uma disciplina as respostas que se buscam para as questões da nova agenda de pesquisa da área (Pennycook, 2006). E em meu papel de pesquisadora em LA procurei desempenhar de forma a considerar todos os aspectos que pudessem interferir em meu foco de estudo, para que, de fato, o conhecimento tenha sentido e possa ser reconhecido pelos participantes da pesquisa.

Essa postura transdisciplinar indica também o desejo de me envolver não apenas com o que é próprio e exclusivo de meu campo de estudo, ou seja, com a linguagem, mas buscar extrapolar os limites da disciplina no intuito de alcançar respostas que condizem mais com a prática e com a realidade do mundo em que vivemos. Isso sempre esteve a requerer de mim, enquanto pesquisadora da área, um olhar diferente daquele que a ciência positivista encaminha. Nesse sentido, Rajagopalan (2003, p. 114) lembra que:

A postura pós-estruturalista que estudiosos como Canagarajah preferem adotar requer que o mundo seja pensado como algo em constante evolução. Ora, para que a nossa ação transformadora sobre o mundo em estado de fluxo seja eficaz é imprescindível que ela seja também pensada e praticada de maneira pragmática – isto é, atendo-se a mudanças em curso o tempo todo.

Isso norteou, também, minha pesquisa para aspectos que estavam ligados com questões políticas, históricas e sociais que eram parte importante do cenário de investigação, para que se entendesse o que acontecia com a linguagem no contexto analisado. Por isso, informações sobre aspectos linguísticos, culturais, políticos, sociais e econômicos dos participantes desta pesquisa revelaram dados importantes e que se ligavam diretamente às relações que foram construídas ao longo do processo de escrita de seus trabalhos.

Blommaert e Rampton (2011) ressaltam também a necessidade de entender os fenômenos comunicativos e tratá-los de modo adequado, considerando os novos tempos e concordando com a insuficiência do clássico vocabulário empregado pela linguística moderna. De acordo com os autores:

O estudo da linguagem na sociedade tem participado das principais mudanças intelectuais nas ciências humanas e sociais identificadas, vagamente, como 'pós-estruturalismo' e 'pós-modernismo' [...]. Vale a pena recorrer agora a esse aparato remodelado, alinhando-o periodicamente com questões que a noção de superdiversidade suscita (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011, p. 3).

Nesse sentido, retorno às afirmações de Rajagopalan (2003), que fala da criticidade da LA, pois esta desfaz a noção tradicional de teoria/prática, que pressupõe a existência de uma definição antes de qualquer coisa.

A procura de definições como pré-condição para desencadear qualquer tipo de explicação posterior é típico da tradição racionalista que também prega que a prática tem que suceder a teoria, jamais podendo ser conduzida de forma paralela ou independente” (RAJAGOPALAN, 2003, p.80).

Indo ao encontro do que defende Rajagopalan, Moita Lopes argumenta a favor dessa ideia de rompimento com o tradicional e questiona que ainda haja um grande número de pesquisas que procuram teorizar a prática ligada a discursos emergentes. Para o autor, a prática teoriza-se a si mesma nos discursos emergentes, não havendo teorização anterior para lidar com esses discursos (informação verbal)¹⁴.

Moita Lopes (2008), citando Mignolo (2000) apresenta modos de produção do conhecimento distantes da epistemologia constituída em uma língua nacional. O autor fala de uma episteme das margens, um pensamento nas margens, ou pensamento liminar (MOITA LOPES, 2008, p.323). Para Moita Lopes, colocar em prática essa inovação temática e epistemológica é fundamental para a LA. O autor destaca ainda que essa mudança para uma outra lógica gera desconfortos por sua característica híbrida, no entanto, é o que proporciona pensar diferente e tematizar o que geralmente não se tematiza (informação verbal)¹⁵.

No entanto, a inovação epistemológica não é uma tarefa simples. Ela precisa, de acordo com Kleiman (2013, p. 445) vencer

[...] as barreiras epistêmicas das tradicionais universidades de nossos países, que não lidam muito bem com a diversidade, a mudança e a renovação epistemológica e, portanto, não abrem espaço para novos paradigmas e sistemas de conhecimentos produzidos dentro ou fora da academia.

¹⁴Paráfrase da fala de Luiz Paulo da Moita Lopes, no II Ciclo de Diálogos em Linguística Aplicada - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bWFAkLwTMM8>. Acesso em 05 de junho de 2017.

¹⁵Idem.

Essa preocupação fundamenta-se no conservadorismo da academia, no entanto, como Moita Lopes (2006, p. 25) já afirmava há uma década, os cenários de pesquisa têm experimentado as mudanças epistemológicas de forma marcante. As pesquisas em ciências sociais, decorrentes de contextos substancialmente positivistas, apresentam, atualmente, uma grande variedade de pesquisas interpretativistas (MOITA LOPES, 1994). No entanto, vale lembrar que a ideia da inovação epistemológica não é algo recente. Pennycook e Signorini, para citar como exemplos, já defendiam o rompimento da LA com os modelos da ciência moderna há vinte anos (PENNYCOOK, 1998; SIGNORINI, 1998). Signonini, à época, declarava que

[...] os percursos investigatórios que se têm produzido na área, mesmo quando comprometidos com valores e sentidos já dados, que os mantêm nas trilhas do esperado e do já sabido, tendem a operar deslocamentos e rupturas que escapam a uma demonstração pura e simples do poder explicativo (ou operatório) de dado aparelho conceitual, mesmo (e sobretudo) quando se propõe a fazê-lo (SIGNORINI, 1998, p. 91).

Esse percurso pioneiro de autores como Signorini abriu caminho para outros linguistas. Muito embora Kleiman (2013) relate a dificuldade da aceitação da inovação epistemológica nos meios mais tradicionais, a autora apresenta trabalhos realizados por ela e outros pesquisadores, em um programa de pesquisa que envolvia diversos projetos, em seis universidades, e que fez parte de uma “virada epistemológica para o Sul” (KLEIMAN, 2013, p. 53). Tais pesquisas, feitas na posição de fronteira, abordam “temas atraentes para linguistas aplicados que querem olhar, com olhos do Sul, para o Sul [...]” (KLEIMAN, 2013, p. 50). Com cautela, entretanto, ela fala sobre as ações a serem realizadas ao término das pesquisas:

[...] o que fazer com os conhecimentos produzidos nas pesquisas dessa agenda de fronteira, que define seus próprios problemas independentemente do que é considerado prestigioso na pesquisa ocidental, como, por exemplo, a fragmentação do sujeito, a hibridização cultural, entre outros? (KLEIMAN, 2013, p. 55).

Toda essa discussão faz perceber o quanto a LA é também política. Tendo em vista que as pesquisas da área apresentam grande preocupação com problemas sociais que se relacionam a questões linguísticas, contribuindo para o enfrentamento de poderes hegemônicos e de opressão, não há como afastá-las de questões políticas. Para Rajagopalan (2003), a linguagem representa uma importante forma de

intervenção política, pois, a partir dela, contínuas lutas são disputadas e diferentes comunidades podem denunciar injustiças sociais enfrentadas ao longo de suas histórias. O autor ainda a define como transgressiva, politizada e social, diferentemente da linguística teórica, que não se aproxima de “problemas mundanos” (RAJAGOPALAN, 2006, p.165).

É incontestável que os caminhos da pesquisa em LA são ainda muito difíceis de percorrer, principalmente devido às dificuldades de conexão entre os conhecimentos disciplinares da academia com os gerados fora dela. As epistemologias de fronteira, encaradas por muitos como extravagantes, são colocadas em contraste com conhecimentos da ciência positivista, validada e tida como verdadeira. Todavia, essa conexão compensa o esforço, por alargar ainda mais os contatos com pesquisadores sul-americanos (KLEIMAN, 2013), fortalecendo novas formas de fazer ciência que respondem mais prontamente aos problemas. Indo ao encontro do que defende Moita Lopes, Kleiman (2013) também apoia a construção de conhecimentos que apresentem sujeitos de nossa realidade sócio-histórica e seus discursos emergentes, o que só pode ser feito a partir de uma visão política, crítica e transgressiva, abrangendo a participação social e os saberes gerados nas periferias e fronteiras.

É a partir dessa postura crítica, transdisciplinar, que não separa teoria e prática, que busquei realizar esta pesquisa, procurando compreender melhor a linguagem em uma prática social comum no IFSC. Pretendia, assim, assumir esses desafios, em função de contribuir com os estudos da linguagem na perspectiva da LA, como também com uma formação profissional mais coerente com o contexto atual.

Esses são alguns tópicos que me levaram a entender que as reflexões da LA eram muito importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, pois o contexto deste estudo ainda pode gerar muitos conhecimentos por ser pouco explorado teoricamente, tendo em vista o papel que a linguagem tem desempenhado num universo de educação profissional de nível médio. Ao compreender meu contexto de pesquisa como um cenário que traz esse discurso emergente, tendo em vista que falo sobre uma realidade de uso da língua ainda muito breve e pouco investigada, os pressupostos da LA foram muito importantes para a condução deste estudo. Além disso, por compreender que aquilo que investiguei não pode ser explicado tão somente pela luz dos estudos da linguagem, encontrei no princípio da

transdisciplinaridade proposta pela área um caminho que proporcionou um entendimento muito mais amplo sobre o meu objeto de pesquisa.

2.3 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DA FORMAÇÃO DE MÃO DE OBRA PARA O MERCADO DE TRABALHO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O MUNDO DO TRABALHO

Para que se possa entender de uma forma mais abrangente o contexto da geração de dados deste estudo, é salutar apresentar algumas informações relacionadas ao ensino técnico no Brasil e, mais especificamente, aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo em vista a grande transformação pela qual a instituição passou ao longo dos anos e como a concepção de ensino profissional foi se transformando. Essa reflexão torna-se importante por abordar as questões da formação da identidade da instituição, pois reflete diretamente nos objetivos das atividades desenvolvidas nos IFs atualmente.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A educação profissional no Brasil tem uma história recente. Até 1909, ano em que o então presidente da república, Nilo Peçanha, instituiu a lei de criação das primeiras escolas de artes e ofícios no Brasil, fazendo com que o Estado se envolvesse de forma mais efetiva e pautada na formação profissional, esta era exercida, até então, em maior parte, por instituições privadas. O fato é que, com um contexto de desenvolvimento industrial insignificante, essas instituições focavam no atendimento de crianças pobres, oferecendo-lhes as primeiras letras e o treinamento para aprenderem os ofícios da carpintaria, sapataria, tipografia, dentre outros trabalhos. Essa formação tinha, portanto, um caráter assistencialista, que buscava favorecer jovens pobres e órfãos desassistidos social e economicamente (ESCOTT; MORAES, 2012).

O Decreto 7566 de 1909, assinado por Nilo Peçanha, tornou a educação profissional uma atribuição do Estado, mais especificamente, do Ministério dos negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, e criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, fixando-as em diferentes estados do país. Da mesma forma que outras instituições do século XIX, que tinham o objetivo de amparar crianças carentes, essas

escolas também eram direcionadas à camada mais pobre da população, mas, a partir de então, com um foco maior na formação de mão de obra para a atividade profissional, tendo em vista que se buscava o desenvolvimento industrial, comercial e agrícola do Brasil (BRASIL, 1999). A preocupação assistencialista dessas novas instituições fica clara no próprio decreto que apresenta como necessário “[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, p. 01).

Se por um lado a criação dessas escolas representava uma forma de afastar crianças pobres das ruas, por outro reforçava a distância de formação entre pobres trabalhadores e a elite brasileira. Isso porque os cursos oferecidos limitavam-se a dar conta dos conhecimentos necessários apenas para o desenvolvimento da profissão para a qual o jovem estava sendo formado, enquanto que as escolas direcionadas aos filhos da elite recebiam formação propedêutica e eram os que tinham possibilidades de ingressar em cursos superiores (ESCOTT; MORAES, 2012). No artigo 2º do decreto, a modalidade de ensino, o público alvo e o seu objetivo são apresentados:

Art. 2º Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso, até o número de cinco, as oficinas de trabalho manual ou mecânica que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (BRASIL, 1909, p. 01).

Esse modelo de educação profissional estendeu-se por escolas agrícolas e de comércio, todas direcionando a educação dos estudantes pobres para que ocupassem atividades profissionais com menor prestígio e bem longe da educação superior.

Na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, a partir do decreto 19.402, de 14 de novembro de 1930, que passou a coordenar as Escolas de Aprendizes Artífices. Em 1937, pela Lei 378, o Ministério da Educação recebeu nova organização e as Escolas de Aprendizes Artífices transformaram-se em Liceus Industriais. A mudança dava-se na expansão da educação profissional para todos os campos de atuação e graus de ensino. A partir dessa modificação, os objetivos das antigas Escolas de Aprendizes

Artífices sofreram uma significativa alteração, tendo em vista a necessidade da indústria nacional de mão de obra qualificada consoante suas particularidades (PAIVA, 2013).

Já em 1942, o Decreto 4.127 transformou novamente os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, oferecendo educação profissional equivalente ao nível secundário, dividindo-as em dois níveis – as escolas de curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de maestria; e o curso técnico industrial. Como o governo de Vargas estava alinhado com o capital industrial, tanto nacional quanto internacional, a formação profissional seguia o ensino guiado pela teoria do capital humano¹⁶, que disseminava a ideia da direta associação entre formação e emprego, o que, por vezes, não condizia com a realidade (PAIVA, 2013). Essas reformas e outras mais compreenderam a Reforma Capanema, que remodelou o ensino no país.

Esse período consolidou a formação profissional no Brasil. No entanto, ela continuava a ser encarada como uma educação de posição inferior. Nos próprios documentos oficiais havia distinção entre os diferentes ensinos:

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário e normal era o de “formar as elites condutoras do país” e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho.” A herança dualista não só perdurava como era explicitada (BRASIL, 1999, p. 281).

Ainda na década de 40, pela ineficiência do Estado em atender as demandas da indústria em relação ao aumento dos números da educação profissionalizante, a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) criou um sistema de ensino como uma alternativa para a formação profissional de modo mais rápido do que acontecia com o sistema oficial. Assim, foi criado o Serviço Nacional dos Industriários, que mais tarde veio a se chamar Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, o que, conseqüentemente, garantia maior influência da indústria sobre a educação profissional (GARCIA, 2000).

O governo de Vargas promoveu, assim, uma educação marcada pela dualidade, em que pobres e elites recebiam abertamente educação diferenciada, com propósitos claros de manter o filho do operário sendo operário e servindo ao capital

¹⁶ Para conhecer uma análise aprofundada sobre as consequências da ideia de educação relacionada diretamente à economia, vide Frigotto (2015).

industrial de forma qualificada. Somente na década de 50 é que se passou a aceitar a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes, tornando mais flexível a relação entre as duas modalidades de ensino. Assim, concluintes de cursos profissionais podiam ingressar no nível superior, caso prestassem exames de disciplinas não estudadas durante os cursos e provassem ter o nível de conhecimento considerado imprescindível aos estudos pretendidos (BRASIL, 1999). “A Lei Federal nº 1.821/53 dispunha sobre as regras para a aplicação desse regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio” (BRASIL, 1999, p. 281).

Segundo documento divulgado pelo MEC, a transformação das Escolas Industriais e Técnicas em Escolas Técnicas Federais, ocorreu em 1959, no governo de Juscelino Kubitschek, ganhando “[...] autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificaram a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização¹⁷”.

Já num período político controverso e marcado por forças conservadoras, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em 1961 (Lei nº 4.024/1961) foi promulgada após longo período de debates realizados pela comissão formada para atender à constituição e criar o dispositivo. Essa comissão era constituída por dois grupos distintos - representantes da igreja católica e de escolas particulares e representantes defensores da escola pública, que divergiam em relação ao controle do Estado sobre a educação (PAIVA, 2013). O autor esclarece que

No entendimento dos primeiros a educação antes de ser uma responsabilidade do estado seria uma responsabilidade da igreja e da família. Essa corrente de forças mobilizou várias lideranças para defender este posicionamento. De outra parte os intelectuais ligados ao movimento da escola nova e os intelectuais marxistas defenderam cada uma a sua maneira a escola pública, como forma de superar o abismo que separava grande parte da população do ambiente escolar (PAIVA, 2013, p.40).

Mudanças importantes para a educação profissional foram percebidas por estudantes e professores, mas sem superar, de fato, a realidade de haver modalidades distintas de educação, preservando o velho dualismo posto desde sempre (ESCOTT; MORAES, 2012). Entre as mudanças que foram fundamentais,

¹⁷Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 12 fev. 2019.

destaca-se a equivalência entre os cursos de mesmo nível, sem que houvesse mais a necessidade de testes de conhecimentos.

O panorama de um novo período de governo ditatorial alterou, conseqüentemente, a realidade da educação no país e a educação profissional encontrava-se, naquele momento, no centro da questão. A nova LDB da Educação tornava técnico-profissional todo o currículo do então segundo grau, de maneira obrigatória (BRASIL, 1971). Esta era a nova regra: formar rapidamente técnicos para dar conta dos reflexos do *milagre econômico*, que fez crescer os números de empregos no país. É preciso lembrar, no entanto, que esse milagre achatou o salário do trabalhador e aumentou a desigualdade social no país. Para Barone, Bastos e Mattos (2015, p. 20), o Brasil teve aí “uma verdadeira ‘década perdida’ para o salário mínimo e para uma distribuição mais justa da renda”.

Tendo em vista o período ditatorial pelo qual o país passava, é natural entender que a nova lei foi elaborada e aprovada sem a contribuição de qualquer especialista em educação ou representante da comunidade interessada. Também não surpreendem as complicações que surgiram a partir da tentativa de colocá-la em prática, o que se refletiu por muito tempo na formação profissionalizante. As conseqüências da nova lei estão destacadas nas diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico:

[...] a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau se fez sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base; o desmantelamento, em grande parte, das redes públicas de ensino técnico então existentes, assim como a descaracterização das redes do ensino secundário e normal mantidas por estados e municípios; a criação de uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade (BRASIL, 1999, p. 282).

Em 1982, a lei foi alterada (7.044/82), tornando facultativo o ensino profissionalizante no segundo grau, o que promoveu, rapidamente, o retorno para os antigos currículos. Essa mudança se deu, pois o modelo proposto na LDB de 1971 encontrou dificuldades para ser executado, além, é claro, de o *milagre econômico* não ter acontecido. O fato é que, novamente, a educação profissional esteve às voltas com uma política feita, sem planejamento, para atender apenas a um dos lados da sociedade. Assim, o ensino propedêutico voltava a ser desenhado para as classes

privilegiadas e o ensino profissionalizante era destinado às classes de trabalhadores (ESCOTT; MORAES, 2012).

Os anos noventa, acompanhados da rápida modificação fruto da globalização e do advento de novas tecnologias da comunicação, redefiniram novamente os rumos da educação profissional, que deveriam alinhar-se aos paradigmas neoliberais, exigindo uma nova postura do trabalhador. Assim, a mão do mercado econômico globalizado dava a direção a ser seguida pela educação profissional, por sua influência nos processos de produção e competitividade (FERRETTI, 1997).

Em 1994, por meio da Lei 8.948, foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que passou a transformar, de maneira gradual, as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Além disso, o quinto parágrafo do artigo 3º da lei prescrevia que a expansão da educação profissional somente poderia ocorrer em cooperação com estados e municípios, com o setor produtivo ou com organizações não governamentais, que assumiriam a responsabilidade pelo custeio e administração das novas instituições (BRASIL, 1994).

Ainda nessa década de 1990, a educação profissional ganhou um capítulo próprio na Lei 9.394 de 1996, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil. Durante esse período, o debate sobre a relação entre educação básica e educação profissional foi intenso, visto que o Banco Mundial recomendava a separação entre essas modalidades de ensino, sugerindo que fosse dada à formação básica prioridade nos investimentos, enquanto que a educação profissional poderia ser fomentada por setores responsáveis pelo desenvolvimento tecnológico no país, pois era considerada cara demais (RAMOS, 2014). A recomendação do órgão internacional foi aceita e a formação profissional passou a ser feita de modo desassociado da educação básica, sendo o Decreto Federal nº 2.208 aprovado em 1997.

Ramos (2014) afirma que, apesar de instituições privadas assumirem majoritariamente a formação de trabalhadores, reduzindo o papel financiador do Estado, este tinha ainda sob sua responsabilidade essa política. A partir de sua influência para o estabelecimento de conteúdos e formas de avaliação, o Estado continuava a garantir sua intervenção, recuperando ideais antigos determinantes para a política educacional, como é o caso da teoria do capital humano, além de trabalhar na divulgação de termos como competências e empregabilidade. Desse modo se davam os projetos ético-políticos e psicopedagógicos que faziam com que os

interesses do capital regessem também a educação, promovendo a privatização de espaços e atividades públicas. A autora destaca, ainda que:

A ideologia da empregabilidade difundiu a ideia de que, quanto mais capacitado o trabalhador, maiores as suas chances de ingressar e/ou permanecer no mercado de trabalho. Seduzida por essas ideologias, a classe trabalhadora passou a se mobilizar pela melhoria dos seus padrões de escolarização. A volta à escola passou a ser uma das características desses anos. Como o Estado focalizava suas ações educacionais diretas na universalização do ensino fundamental e na ampliação do ensino médio, boa parte dos trabalhadores que buscava a qualificação para o trabalho era obrigada a custear seus estudos em nível superior, já que as vagas disponíveis no ensino público eram insuficientes para o atendimento da demanda (RAMOS, 2014, p. 57).

A partir dessa conjuntura, os pressupostos da ideologia da empregabilidade disseminaram a noção de que cada trabalhador seria responsável por seu próprio sucesso, ou seja, a conquista de um emprego dependeria exclusivamente dele, que precisaria estar preparado para conquistá-lo, diminuindo a responsabilidade do Estado em relação à geração de empregos.

Em 2003, com o início do governo de Luís Inácio Lula da Silva, a educação profissional passou, novamente, por reformulação, sendo permitida a sua integração ao ensino médio, a partir do Decreto 5154/2004, que revogou o Decreto 2.208/97.

Em 2005, iniciou-se o processo de expansão da Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica, com a implantação de 60 novas unidades de ensino. Essa expansão teve continuidade em todo o período de governo de Lula e também de Dilma Vana Rousseff. De 2003 a 2010 foram implantados 214 câmpus da Rede Federal, espalhados em todos os estados do país. De 2010 a 2016 foram mais 290 unidades, atendendo a 644 municípios. Em 2008 aconteceu a articulação para criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, transformando a maior parte dos CEFETs em institutos federais. Atualmente a Rede é formada por 38 institutos federais, dois CEFETs, 25 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II.

Durante esse período, tentou-se redefinir os caminhos da educação profissional, trazendo para o Estado a responsabilidade pelo controle e acompanhamento das políticas de formação profissional. Já em 2003 a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC), a partir do documento Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica, posicionou-se em defesa da administração pública da educação profissional. O documento apontou:

[...] a necessidade de se instituir mecanismos de controle e acompanhamento das políticas, de se definir competências e responsabilidades dos entes federativos para com a educação profissional e de se reduzir a privatização operada mediante o incentivo às 69 fundações, terceirizações, parcerias, mercantilização de cursos e precarização das condições de trabalho dos educadores (RAMOS, 2014, p.68).

A política de expansão da educação profissional e tecnológica foi marcada pelo planejamento da oferta educacional em relação às medidas de geração de emprego e renda, juntamente a tendências de produção das diferentes regiões. Funções econômicas e políticas significativas começaram a ser restabelecidas pelo Estado, indicando que direitos sociais ligados a um projeto de desenvolvimento nacional poderia ser alcançado. Por outro lado, o grande projeto de reestruturação da educação profissional e tecnológica não representou apenas conquistas e avanços. Apesar da grandiosidade do projeto, questões importantes como a manutenção da formação por competências e a ideia de empregabilidade estavam presentes nos dispositivos da lei. Assim, o decreto 5154/2004, pela mão do relator, acabou conservando a política curricular do antigo governo, adiando mudanças conceituais, éticas e políticas que poderiam favorecer ainda mais a educação profissional (RAMOS, 2014).

Mesmo conservando resquícios de um projeto passado, a proposta da nova educação profissional ofertada pelo governo federal a partir dos institutos federais destacava que não mais seria ponto central dessa modalidade o atendimento às necessidades do mercado. Um documento organizado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), publicado em formato digital em 2010, trazendo as concepções e diretrizes dos institutos federais, apresenta a seguinte visão de educação profissional e tecnológica:

Os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos. É imprescindível situá-los como potencializadores de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido, investigar o desconhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu lócus de forma a tornar-se credenciados a ter uma presença substantiva a favor do desenvolvimento local e regional (BRASIL, 2010, p. 22).

Toda essa transformação não ocorreu, no entanto, de maneira totalmente consensual. Havia, naquele momento, uma grande discussão nos antigos Cefets e EAFs sobre a possibilidade de essas instituições perderem muito de suas identidades. A expansão da Rede como uma unidade propunha um projeto nacional e isso preocupava parte das comunidades internas das escolas, pois receavam ver reunidas, numa grande política pública, realidades locais muito diferentes entre si. Os idealizadores do projeto pensavam que a unidade das escolas, todas guiadas pela mesma visão de educação, daria força à Rede, conferindo visibilidade e importância a ela em âmbito nacional. No entanto, a preocupação de que as múltiplas realidades formando um grupo poderia prejudicar a identidade das instituições já consolidadas na educação profissional foi trazida à tona em diferentes contextos país a fora.

A transformação de escolas majoritariamente profissionalizantes de nível médio em Institutos Federais trouxe a novidade da oferta de cursos de nível superior e de pós-graduação para as instituições. Assim, num mesmo espaço, passaram a ter lugar cursos técnicos de nível médio e cursos de mestrado, dividindo os mesmos professores, mestres e doutores em sua maioria. Isso porque a grande expansão veio acompanhada de contratação de servidores com carreiras equivalentes aos das universidades, o que atraiu o olhar de muitos mestres e doutores para as novas escolas.

Além disso, o novo formado apresentava a ideia de fortalecer social, cultural e economicamente as diversas regiões onde os câmpus seriam instalados, procurando atender às demandas desses locais, o que dificultaria a ideia de coesão entre tantas realidades diferentes constitutivas da Rede. Gouveia e Silva (2017), ancoradas nos pressupostos de Gramsci, em artigo que analisa a construção da identidade dos IFs, defendem a ideia de que a consolidação dessa identidade seria impossível, tendo em vista o conflito entre a pequena e a grande política. As autoras afirmam que “o poder local, que ocupa lugar central no poder decisório da instalação dos campi, materializa a prática da pequena política, em detrimento da grande política. Esta interpretação é convergente à impossibilidade de construir uma identidade dos IFs” (GOUVEIA; SILVA, 2017, p. 02).

Ademais, Bauman (2005) assegura que o pertencimento e a identidade estão sempre a se transformar, não são sólidos, imutáveis. As escolhas feitas e a forma como os sujeitos se mantêm firmes a elas é que vão construindo o pertencimento e a identidade. Para o autor, a identidade não é algo a ser descoberto, mas inventado,

tido como um objetivo. É preciso, ainda, lutar por ela e por sua manutenção, pois, ela estará sempre inconclusa (BAUMAN, 2005).

Por outro lado, os problemas de identidade, tão comuns em nossos dias, são frutos do abandono das convicções ou do empenho insuficiente para a sua manutenção. Quando se esgota o apoio social que fazia a identidade apresentar-se como natural, os indivíduos passam a dar maior importância à identificação e procuram um “nós” a quem possam se associar (BAUMAN, 2005).

Woodward (2007, p. 14) também aborda a questão da inconstância da identidade. A autora define a identidade como “relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades”. As inter-relações entre sujeitos e espaços promovem a sua construção, estando, assim, em constante processo de contradição e reconstrução.

A visão que os autores acima oferecem sobre a identidade pode ser rapidamente associada a essa problemática da transformação dos Cefets e EAFs em Institutos Federais. Enquanto um grupo, inconformado com o abandono dos princípios tão caros a ele, sofre por não ter mais suas âncoras e ver a identidade da instituição em risco, outro vive a mudança que traz a (im)possibilidade de uma nova identidade, ou ainda o início de identidades híbridas (CANCLINI, 2006).

Já estabelecidos os Institutos Federais, a educação passou por mais uma modificação. Com o novo governo, após a controversa retirada da presidenta Dilma Rousseff do poder em 2016, a reforma do ensino médio foi aprovada pela lei 13.415/2017, que estabeleceu, entre outras coisas, que o ensino médio se daria a partir de itinerários formativos, que consistem nas seguintes áreas, apresentadas no Art 36: “linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017). No portal MEC, a apresentação do novo ensino médio se dá para que a escola se aproxime ainda mais “[...] da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho”.

Mais uma vez, a ideia de atender às necessidades do mercado de trabalho volta a orientar os rumos da educação, como em períodos passados. Além disso, não está claro como essa organização de itinerários formativos será feita, tampouco são apresentados os modos como a formação técnica e profissional deverá acontecer. Também é incerto, ainda, o papel das instituições que compõem a Rede Federal em relação à essa reforma, tendo em vista que muitas escolas oferecem ensino médio

integrado à educação técnica, mas em perspectiva bem diferente da apresentada na Lei 13.415.

Outro ponto que provoca dúvidas sobre o novo ensino médio é a oferta dos itinerários formativos. De acordo com a lei, estes devem ser ofertados “[...] conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2017). Esse trecho da lei torna possível a não garantia ao aluno da escolha pelo itinerário formativo que lhe agrada, pois as instituições de ensino não terão a obrigação de ofertar todas as áreas. Além disso, ainda não está claro como serão direcionadas as diferentes áreas do conhecimento, a partir de que critérios serão escolhidas em cada instituição de ensino, como serão ajustados os casos de alunos que trocarem de escola e não houver o itinerário formativo que cursavam antes, como proceder se o aluno quiser trocar de itinerário formativo no meio do curso, entre outras questões.

Vale destacar, ainda, que até o presente momento, a Lei 13.415 não foi colocada em prática. Esperava-se a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ocorreu em dezembro de 2018, para iniciar a implementação. De acordo com informações que constam no site do MEC¹⁸, é previsto um período de dois anos de organização das instituições de ensino para que o projeto comece a ser implementado.

A partir desse breve levantamento histórico da educação profissional no Brasil, evidencia-se que a conjuntura política e econômica do país prevalece em cada período histórico específico. Assim, há sempre um alinhamento direto entre a ideologia de quem governa com a forma de promover as políticas educacionais, e isso fica ainda mais evidente em se tratando de educação profissional, que é, facilmente, relacionada a questões econômicas e delinea o tipo de trabalhador que o governo em questão deseja, ainda mais quando este está comprometido com setores conservadores e empresas interessadas em ampliar a educação tecnicista e seus mercados consumidores.

Ao abordar essas questões, procurei conhecer minimamente os contextos políticos e sociais em que a instituição onde atuo está inserida e quais as concepções que a geraram. Acredito que isso é imprescindível para pensar o que é realizado em sala de aula, o que se espera do aluno egresso do IFSC e qual é o projeto de

¹⁸Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em 16 ago. 2019.

sociedade da instituição, pois o processo educativo nunca será neutro, tendo em vista que a escola é sempre direcionada pelos projetos de quem governa a sociedade.

2.3.1 A etnografia para entender o contexto educacional do IFSC

Em uma perspectiva de investigação mais condizente com o mundo atual, buscando um referencial teórico e ferramentas condizentes com nossos tempos, como defendem Blommaert; Rampton (2011) e Moita Lopes (2013), a etnografia tem representado um caminho que conduz e possibilita a análise de questões que são tão caras à LA, pelo modo como o processo de investigação é encarado nesse tipo de pesquisa. Isso porque a etnografia, por seu caráter holístico, trata os fenômenos de modo amplo, relacionando-os à cultura e ao comportamento dos participantes nos contextos em que estão inseridos, o que possibilita ao linguista aplicado perceber as práticas de linguagem em cenários situados e reais (SIGNORINI, 1998).

Para Garcez e Schulz (2015, p. 26), a etnografia possibilita a “qualificação dos nossos olhares para os cenários escolares e particularmente os cenários de educação pública contemporânea”. Os autores entendem que esse tipo de investigação dá uma noção mais próxima ao professor, pois apresenta “um posicionamento de quem esteve recentemente lá, ou seja, de quem aprendeu com as pessoas que fazem escola e vivem cotidianamente a sala de aula da educação básica hoje” (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p.26).

Em relação aos contextos educacionais, Lucena (2012, p. 119) lembra ainda que a etnografia pode favorecer a aproximação entre o que os documentos oficiais versam e a realidade vivida nos ambientes escolares, além de “estabelecer parâmetros para uma educação linguística que respeite todos os segmentos envolvidos no processo educativo”. Essa é uma preocupação viva em minha pesquisa em sala de aula, pois acredito que a partir desse olhar atento ao que acontece com os alunos durante a unidade curricular Projeto Integrador no IFSC/ Canoinhas posso contribuir para o estreitamento entre o que existe (ou não) em nossos documentos norteadores e o que de fato é realizado em sala, o que pode servir de reflexão futura para os ajustes necessários a fim de tornar mais coerente aquilo que propomos em termos de escrita acadêmica com a realidade que nos é apresentada em nosso contexto educacional.

Entendo que, mesmo com todos os desafios que a etnografia possa representar como escolha teórico-metodológica, é ela o caminho que possibilita um olhar mais profundo sobre o que de fato acontece em sala de aula, sobre as pessoas que estão envolvidas nesses cenários, sobre os detalhes que, muitas vezes, são decisivos nesses contextos, mas que, em geral, são apagados ou ignorados, e sobre como a linguagem se apresenta e como se relaciona com todos esses aspectos.

2.4 CENÁRIO DE PESQUISA

Como já mencionado, escolhi a turma do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática do IFSC/Canoinhas, curso que acontece regularmente no período vespertino, para o desenvolvimento desta pesquisa. A turma, que contava com 24 alunos durante a minha observação participante, concluiu o curso em dezembro de 2019. Dez alunos dessa turma eram moradores do município onde se localiza o câmpus e quatorze residiam em cidades vizinhas - Major Vieira e Três Barras. Oito desses alunos de outras cidades utilizavam transporte fretado para chegarem ao IFSC e os outros seis, por não terem condições de pagar a condução, usavam a bicicleta, mesmo tendo que percorrer um longo trajeto entre suas casas e a escola. Isso, portanto, fazia com que nos dias chuvosos muitos desses alunos faltassem às aulas.

O curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática passou a ser ofertado em 2016, apenas na modalidade concomitante, modalidade em que o aluno faz o ensino médio regular em outra instituição e cursa o ensino técnico no IF. Antes disso, o câmpus oferecia o curso técnico em Informática, mas o enfoque maior do antigo curso estava no ensino de programação. Como os conhecimentos abordados eram bastante complexos, a área passou por reestruturação e o curso técnico em Informática passou a ser o curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática e foi criado o curso tecnológico em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, de nível superior.

O curso técnico é dividido em três módulos, e a unidade curricular Projeto Integrador, nesta turma, era ofertada no segundo e no terceiro módulos (ANEXO 1). É importante destacar que o curso passou recentemente por reformulação e teve sua carga horária diminuída de 1200 horas para 1000 horas (ANEXO 2). Também foram reorganizadas algumas disciplinas, entre as quais o Projeto Integrador, que passou a

ser ofertado apenas no último semestre. Como acompanhei a turma que seguia a grade curricular antiga, a carga horária do Projeto Integrador totalizava 120 horas, enquanto que as novas turmas têm, atualmente, apenas 80 horas na disciplina.

O perfil do egresso do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática, conforme prevê o PPC, deve ser de um profissional que esteja habilitado a realizar “manutenção, instalação e configuração de equipamentos de informática, redes de computadores, sistemas operacionais e aplicativos, bem como prestar apoio aos usuários de informática” (IFSC, 2017a, s.p.).

A unidade curricular Projeto Integrador é ministrada por um professor, que também é o coordenador do curso e aqui é chamado de Alan, com quem trabalho há muitos anos e que aceitou, prontamente, colaborar com a pesquisa. No entanto, havia ainda os professores orientadores dos projetos e a professora da unidade curricular Comunicação Técnica, aqui nomeada Renata, que auxiliou no processo de ensino de escrita do relatório técnico em algumas de suas aulas.

Renata é professora substituta, contratada como professora de Espanhol, mas que, pela dificuldade com o reduzido número de professores de Língua Portuguesa no câmpus, tem ministrado Comunicação Técnica em alguns cursos. Não tive a oportunidade de trabalhar por muito tempo com Renata, devido a meu afastamento para o doutorado coincidir com o seu contrato, mas por ela ser sempre muito solícita, criamos uma boa aproximação. Com os professores orientadores dos projetos não consegui estabelecer a mesma ligação. Os alunos os procuravam em momentos variados e acabavam tratando com eles questões mais técnicas e práticas, o que eu não conseguia acompanhar com muita frequência. Ainda assim, sempre tive com eles acesso fácil para conversar sempre que precisei.

A turma contava, assim, com seis professores, Alan, o de Projeto Integrador, Renata, a de Comunicação Técnica, Eder, o de Configuração de Servidores e Serviços, Sérgio, o de Lógica de Programação, Diego, o de Tecnologias de Web, e Ricardo, o de Manutenção de Computadores. Cada equipe de alunos, nas primeiras aulas do semestre, escolheu um professor orientador, de acordo com as propostas de seus projetos e com a área de conhecimento dos docentes.

A maioria dos alunos tinha outras atividades além do curso técnico, sendo a principal delas o curso no ensino médio que realizavam em outras escolas. Onze alunos faziam o ensino médio pela manhã.

Uma dessas alunas, Júlia, fazia também o magistério à noite, tendo, assim, uma rotina bastante intensa de estudos, considerando ainda que morava em Três Barras.

Bruna, que residia em Major Vieira, fazia o ensino médio no período noturno, e retornava a seu município de ônibus, indo direto para a escola depois do curso.

Rafaela, moradora de Três Barras, também estudava à noite, mas usava a bicicleta como meio de transporte para ir para as aulas, sendo também responsável direta pelos cuidados com a irmã pequena enquanto os pais trabalhavam no período matutino.

Além de Rafaela, outros seis alunos disseram que ajudavam a cuidar dos irmãos e de tarefas da casa. Uma delas era Luísa, que fazia estágio em uma empresa da região, no período matutino e, à noite, cuidava dos sobrinhos.

Duas alunas, Juliana e Lúcia, dividiam as atividades do curso com os cuidados dos filhos. Lúcia relatou que era separada, estava desempregada e morava com as duas filhas adolescentes.

Já Juliana morava com o marido e o filho de dois anos. Juliana, a partir de sua experiência no curso, convenceu o marido a também se matricular no IFSC e ela iniciou em 2019 outro curso técnico.

Bruno era aluno de Educação de Jovens e Adultos no período noturno, estava desempregado e morava com a mãe.

Ruan e Ana eram um casal de alunos que moravam juntos em Três Barras e também estavam desempregados. Devido às condições financeiras também iam ao curso de bicicleta.

As duas alunas mães, além de Paula e Mariana, que também eram casadas, e de Elen, que já havia feito outros cursos técnicos antes, também estavam desempregadas. Esses alunos estavam fazendo o curso justamente por não terem emprego, problema social que atinge a muitas pessoas na região onde esta pesquisa ocorreu.

Havia ainda outro jovem, Leo, que tinha saído do emprego para fazer o curso, pois já trabalhava como professor de Informática Básica numa pequena escola particular de qualificação e queria se especializar para melhorar sua prática.

Um dado importante a ser registrado é o fato de que, em pesquisa realizada pela assistente social da instituição, constatou-se que o curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática apresentava a maior concentração de alunos com renda de

até um salário mínimo no câmpus (MORAES, 2017). Com poucas exceções, a turma era massivamente composta por alunos com vulnerabilidade socioeconômica, sendo o simples fato de chegar ao IFSC um desafio para alguns deles.

Durante o período que passei com esses alunos, conhecendo sempre um fato novo sobre suas vidas, entendendo como era a sala de aula pela perspectiva deles, acabei me aproximando da maioria desses jovens e, durante nossas conversas, busquei saber por que decidiram entrar no curso. Com exceção do jovem Carlos, todos os outros afirmaram que decidiram entrar no curso pois acreditavam que isso poderia ajudá-los a conseguir um emprego. No entanto, nem todos queriam trabalhar especificamente na área, achavam apenas que os conhecimentos construídos no curso seriam um diferencial para conseguir qualquer vaga de trabalho. Dos 24 alunos, treze alunos disseram que queriam trabalhar na área de informática e quatro, Ruan, Ana, Bruno e Pedro, manifestaram o desejo de ingressar no curso superior de Análise e Desenvolvimento de Sistemas ofertado no próprio câmpus.

Em relação aos docentes, Alan e Eder trabalhavam no campus há mais de cinco anos; Sérgio, estava na instituição há quase três anos; Ricardo, professor substituto, permaneceu por dois anos no câmpus e teve seu contrato encerrado ao final de 2018. Renata e Diego ingressaram na instituição no início de 2018, Renata por meio de contrato temporário e Diego por meio de concurso. O mais experiente no câmpus era o professor da unidade curricular Projeto Integrador e coordenador do curso, Alan, e foi com ele que tive contato direto em minha observação. Com os outros professores o meu contato foi menos regular no período, pois as aulas de Projeto Integrador foram todas conduzidas apenas pelo professor Alan. Quando as equipes se deslocavam para outros laboratórios para desenvolverem seus projetos, eu costumava acompanhá-los por alguns momentos e, nessas ocasiões encontrava, eventualmente, alguns dos docentes orientadores.

2.5 A ENTRADA EM CAMPO NA SALA DE AULA DA TURMA DO CURSO TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA DO IFSC/CANOINHAS

Assim que decidi, definitivamente, o desenho da pesquisa, entrei em contato com o professor Alan, coordenador do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática, em meados de 2017, que prontamente mostrou disposição em colaborar com minha pesquisa. Como trabalho com ele há alguns anos, o acerto foi rápido e

fácil. O professor, inclusive, relatou em nossa primeira conversa que estava descontente com a forma como o registro do Projeto Integrador era feito, mas que a equipe docente da área não encontrava uma maneira diferente para fazer o trabalho, por isso achava a pesquisa pertinente. Também nessa conversa, pedi que Alan comunicasse a equipe docente e pedisse a aprovação para a realização da pesquisa em reunião que teriam naqueles dias. Assim, tudo transcorreu como previsto para que eu pudesse me preparar para entrar em campo sem quaisquer problemas.

Por minha pesquisa envolver a participação de pessoas, foi necessário submeter o projeto da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Para isso, passei antes pelas instâncias responsáveis para aprovar a realização da pesquisa no IFSC. Depois disso, enviei os documentos solicitados ao CEPSH, por meio da Plataforma Brasil. Com a pesquisa aprovada pelo comitê¹⁹, pude conversar com os alunos.

Antes de iniciar as aulas de Projeto Integrador, fui conhecer a turma e explicar a ideia da pesquisa, de maneira clara, objetiva, mas informal. A conversa foi agradável e os alunos se mostraram receptivos ao que estava propondo. Num contato posterior, expliquei-lhes novamente todas as questões referentes ao estudo e entreguei-lhes os termos de consentimento livre e esclarecido (ANEXO 3), para os alunos maiores de idade e professores, e os termos de assentimento livre e esclarecido (AXEXO 4), para os alunos menores de idade, para que assinassem duas vias deste documento, ficando uma com eles e uma comigo. Também foram enviados termos de consentimento aos seus pais ou responsáveis (ANEXO 5), em duas vias, para que assinassem, permitindo a participação de seus filhos na pesquisa. Ao receber os termos assinados, iniciei minha observação participante durante as aulas de Projeto Integrador e de algumas aulas de Comunicação Técnica.

Quando resolvi pesquisar o processo de produção do relatório técnico de Projeto Integrador assumi um compromisso comigo mesma de tentar me afastar ao máximo da professora Claudia que, desde 2011, lecionava Comunicação Técnica na instituição e que frequentemente se frustrava com a realidade vivenciada nos cursos que requisitavam a escrita acadêmica. Além disso, por escolher os caminhos de uma pesquisa etnográfica sabia que minhas hipóteses prévias deveriam ser deixadas de lado e que deveria estar aberta às perspectivas dos meus participantes de pesquisa,

¹⁹ Número do parecer consubstanciado do CEPSH autorizando a pesquisa: 2.675.948

buscando ver a partir de onde eles viam e compreender os significados que eles davam às questões que eram tratadas nos seus espaços de vivência, para, de fato, descrever e entender o que acontecia naquele contexto. E isso, realmente, não foi uma tarefa fácil.

Por muitas vezes me vi olhando para as diversas situações como professora e acho que a permanência por longo tempo no campo de pesquisa foi o que me ajudou a ir transformando meu olhar. No entanto, ao vivenciar as situações reais com meus participantes de pesquisa ao longo de todo o ano letivo, acompanhando as trajetórias de cada equipe, ou melhor, de cada aluno e aluna, observando todo o trabalho que empenharam para alcançar seus objetivos, aprendi a tentar mostrar o que eles viam.

Evidentemente compreendi que não temos um olhar unificado sobre as coisas e a forma de encarar o que está posto é sempre muito particular. Ainda assim, existem olhares que se cruzam, que partem de realidades parecidas e podem, sim, nos dar pistas sobre onde estão as respostas para nossas inquietações.

Foi preciso, assim, entender quem eram aquelas pessoas e o que motivava cada uma delas a fazer o curso em Manutenção e Suporte em Informática no Instituto, quais as suas aspirações e como encaravam tudo aquilo que estavam realizando no Projeto Integrador e, mais especificamente, na tarefa de escrever o relatório técnico do projeto e iniciar o processo de um novo letramento.

Finalizo, assim, a descrição do contexto desta investigação e a apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos pautados na LA e na etnografia que me ajudaram a mergulhar profundamente em um universo que eu conhecia por uma perspectiva que não era capaz de mostrar o todo. Dou lugar agora ao capítulo da fundamentação teórica, que ajuda a amparar teoricamente as análises interpretativas dos dados que serão apresentados em seguida.

3 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO E AS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA ESCRITA ACADÊMICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos que ajudaram a orientar esta pesquisa. Na primeira seção, apresento estudos correlatos a esta pesquisa, ou seja, investigações que envolvem experiências de letramento acadêmico em contextos de educação profissional de nível médio. Em seguida, abordo as concepções dos Novos Estudos do Letramento sobre as práticas de uso da leitura e da escrita e, mais especificamente, sobre os letramentos acadêmicos e outros modelos de ensino de gêneros da esfera acadêmica. Na terceira seção, discuto as implicações da preservação da ideologia do purismo linguístico num contexto em que não se pode negar a presença do multilinguismo, mesmo em um contexto de ensino de português, no Brasil. Essa discussão engloba, especificamente, a problemática da escrita padrão em relação à escrita que se constitui pela hibridização de várias línguas brasileiras. Na última seção, apresento a perspectiva bakhtiniana sobre as dimensões verbal e social dos gêneros discursivos e como essas concepções ajudam a compreender o processo de apropriação de um gênero discursivo da esfera acadêmica no contexto deste estudo.

3.1 SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO

De um modo geral, muito já foi investigado sobre a educação profissional no Brasil, principalmente nos últimos anos, tendo em vista a recente expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país. No entanto, questões mais particulares referentes a esse cenário ainda precisam ser exploradas, como é o caso da questão do papel das línguas na educação profissional. De modo mais particular, pensando em como o desenvolvimento de pesquisas tem feito parte desse contexto e em como são registradas e divulgadas, independentemente se em nível de ensino médio ou superior, o letramento acadêmico está presente nesses espaços e ainda é pouco investigado.

Ao realizar um levantamento em bancos de dados, como o *Portal de periódicos da Capes*, entre dissertações e teses publicadas entre 2013 e 2017, recorte que estabeleci para a busca considerando a breve história da expansão da educação

profissional e o início deste estudo, encontrei apenas dois trabalhos relacionados à escrita acadêmica na educação profissional de nível médio. O primeiro estudo é a tese de Gomes (2014), que, a partir de uma pesquisa etnográfica, investigou atividades de escrita, leitura e escuta que poderiam possibilitar a inserção de alunos de um curso profissionalizante de nível médio de uma escola agrícola da Paraíba em gêneros discursivos acadêmicos, como o resumo, o relato e o trabalho de pesquisa. A pesquisadora procurou também analisar as condições dadas pelos professores para que os alunos se apropriassem dos recursos linguísticos, dos conceitos e procedimentos do discurso científico-acadêmico. A partir desse estudo, Gomes defende que os modos como são direcionadas as aulas, pautadas principalmente nos textos didatizados das apostilas, perpetuam a ideia de linguagem como estrutura. A pesquisa aponta que os docentes encaminham as atividades de produção dos gêneros discursivos apontados acima sem fazer distinção entre eles, pressupondo que os alunos são capazes de dar conta de qualquer texto, já que dominam a dimensão linguística. Assim, os textos são encarados como estruturas universais e cabe ao aluno dominá-las e aplicá-las em qualquer situação. Gomes destaca ainda a problemática da voz do aluno, que não é legitimada para aparecer nos textos, estando sempre dependente de discursos autorizados, como o discurso dos professores, baseados nas apostilas, e o discurso dos livros e artigos científicos, por exemplo. Para a pesquisadora:

Como resultado dessa prática escolar, tem-se um leitor que não tem autonomia para interpretar o que lê. Ao ser solicitado a produzir um texto escrito a partir de textos científicos de divulgação ampla ou restrita, o aluno vive o conflito entre uma produção textual didática já sedimentada e uma produção textual em que o texto é produzido em uma situação específica de enunciação, em instâncias acadêmicas ou jornalísticas (GOMES, 2014, p. 144).

Essa situação, de acordo com a pesquisadora, dificultaria a correlação entre a teoria e a prática no curso. A autora defende que as situações de produções escritas geradas pelas relações entre teoria e prática podem se tornar um:

[...] projeto enunciativo, a partir do qual os alunos podem construir uma posição avaliada para dizer a sua palavra em práticas discursivas reais, oportunizando aos educandos modificar, deslocar e aplicar esses conhecimentos em outras situações de leitura/escuta/escrita” (2014, p. 204).

Infelizmente, essa possibilidade nem sempre é alcançada e os alunos não conseguem estabelecer relações entre os conhecimentos teóricos e aquilo que vivenciam na prática do curso.

A pesquisa de Gomes, apesar de se distanciar deste estudo por investigar mais prontamente sobre o processo de construção do conhecimento científico na educação profissional e não sobre o processo de escrita em si de um determinado gênero discursivo, converge com minha pesquisa pelo fato de tratarmos de contextos de pesquisa bastante semelhantes, lidando com a questão do letramento acadêmico nesses espaços e seguindo metodologicamente pelo mesmo rumo, o da etnografia.

A segunda pesquisa encontrada no Portal de periódicos da Capes é a tese de Príncipe (2017), que seguiu metodologicamente as bases da pesquisa etnográfica, orientada pelos estudos dos letramentos acadêmicos, e a pesquisa-ação. Príncipe apresenta um cenário de pesquisa ainda mais próximo ao deste estudo, pois investiga a questão do letramento acadêmico num câmpus do Instituto Federal de São Paulo que, assim como o Instituto Federal de Santa Catarina, faz parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. No entanto, como na pesquisa de Gomes (2014), os participantes da pesquisa de Príncipe fazem parte de turmas de cursos técnicos integrados ao ensino médio, estando na instituição por, pelo menos, três anos.

Esta pesquisa, por sua vez, investigou uma turma de um curso técnico que é desvinculado do ensino médio, e os alunos concluem o curso em três semestres. Importa aqui destacar essa diferença entre os estudos, pois ao longo do ensino médio, ou seja, por um período muito maior, os alunos vão entendendo gradativamente as questões que envolvem a produção de pesquisas, prática pedagógica bastante comum nos IFs e, conseqüentemente, tendo maior familiaridade com a escrita acadêmica. Muitos desses alunos acabam se envolvendo em projetos de pesquisa no papel de bolsistas e em grupos de estudos, e muitos docentes têm por hábito trabalhar com pesquisas em suas aulas no decorrer do ensino médio. Em um curso técnico concomitante, cenário da presente pesquisa, o tempo do aluno na instituição é muito menor e, muitas vezes, não possibilita ao educando alcançar os níveis de letramento almejados, da mesma maneira que acontece nos outros cursos integrados ao ensino médio.

Colocadas as diferenças entre as realidades dos cursos, destaco que o estudo de Príncipe (2017) conflui para a mesma direção que o meu, no sentido de que procura

compreender como ocorre a produção da escrita de texto da esfera acadêmica. Focando na produção da monografia, a autora busca entender quais as concepções de professores e alunos em relação aos textos; quais as dificuldades enfrentadas por eles no processo de escrita; como as relações dialógicas empreendidas durante a produção da monografia se refletem no texto e o que essas relações revelam sobre a escrita e o seu ensino.

De modo semelhante, minha pesquisa procurou identificar como esse processo de escrita vai ocorrendo durante as aulas de Projeto Integrador e que significados os participantes do estudo atribuem à atividade de escrita de um relatório técnico. No entanto, enquanto Príncipe realizou sua investigação no papel de professora da turma e propôs uma intervenção no ensino da escrita, na presente pesquisa, atuei somente como observadora participante. Não estou no papel de docente e embora esta pesquisa objetive contribuir com futuras intervenções, não parte de uma proposta intervencionista.

Isto posto, cabe enfatizar aqui que a tese de Príncipe apresenta uma reflexão muito importante para a realidade dos institutos federais que têm, cada vez mais, levado a pesquisa para contextos que não se restringem mais ao ensino superior, mas que precisam lidar com os novos desafios que isso gera. A partir da análise dialógica bakhtiniana e do modelo dialógico dos letramentos acadêmicos, a autora apresenta alguns conflitos enfrentados no processo de escrita da monografia. O primeiro deles diz respeito ao gênero “monografia” que foi escolhido de forma arbitrária para registrar o trabalho de conclusão de curso. Aliado a outros problemas presentes no curso, principalmente relacionados à construção da identidade dos alunos como profissionais da área, as incoerências ligadas ao processo de escolha do gênero discursivo e a sua produção promoveram situações conflituosas durante todo o processo de escrita. A indefinição do gênero escolhido, burlando suas características de constituição, foi considerado um problema sério para a pesquisadora:

O primeiro conflito encontra-se, assim, na concepção do gênero: um texto com características de um trabalho científico, mas não o é, é um relatório, mas não só um relatório. Nota-se que o primeiro passo para o ensino de um gênero escolar/acadêmico é definir, respeitando seu aspecto dinâmico e relativamente estável, sua concepção entre os professores envolvidos, neste contexto específico [...] (PRÍNCIPE, 2017, p. 181)

Príncipe (2017) defende que é muito importante que os alunos estejam seguros e muito bem informados sobre a concepção do gênero a ser produzido, pois apenas dessa forma podem aprender a pesquisar, a usar a voz do outro e a sua própria voz nos enunciados, atendendo às especificidades do gênero.

Outro conflito apontado por Príncipe foi em relação às concepções de letramento e de ensino de língua apresentadas pelos docentes das disciplinas técnicas. Em relação ao letramento, apresentam uma concepção que parte do modelo autônomo de letramento, pois não entendem um gênero específico como uma prática social situada, diferente de todas as outras. Além disso, compreendem que, tendo o aluno adquirido as habilidades de escrita, é capaz então de transferi-las de uma prática para outra, o que corresponde ao modelo das habilidades (LEA; STREET, B., 2014). Já os alunos reconhecem que “[...] o letramento vindo das outras práticas na escola não é suficiente para o letramento novo, porém não há a ciência das especificidades do gênero solicitado, por não estarem familiarizados com o letramento novo” (PRÍNCIPE, 2017, p. 183).

A pesquisadora destaca que, para os docentes das disciplinas técnicas que participaram da pesquisa, o ensino de língua é tarefa exclusiva dos professores de língua portuguesa, que devem atuar no sentido de corrigir os problemas de escrita, restritos a características normativas da língua. Além disso, os professores das áreas técnicas não levam em consideração a importância das práticas dialógicas e dos gêneros do discurso para o ensino de língua, o que torna o trabalho integrado para a produção da monografia mais difícil. Para os alunos, a linguagem técnica deveria ser o objeto de ensino de língua portuguesa, focando em aspectos linguísticos como a impessoalidade do discurso acadêmico.

O terceiro conflito apontado por Príncipe está ligado ao fato de professores e alunos não admitirem que o processo de desenvolvimento da pesquisa trouxe dificuldades. Entre os contratempos citam dificuldades com a descrição da experiência prática, com as normas da ABNT, com o uso da terceira pessoa nos textos e com a linguagem técnica. De forma geral, Príncipe destaca que essas são as complicações de se fazer pesquisa apontadas pelos participantes de seu estudo. Durante o processo, os professores declararam que os alunos sabiam pesquisar, por isso não era necessário ensiná-los. Príncipe declara que também ela reproduziu essa concepção, entendendo que caberia aos orientadores essa tarefa e a ela a apresentação de sites de busca, em que pudessem encontrar material para as

pesquisas, como artigos científicos, e como fazer as citações dessas referências. No entanto, ela destaca que nem os sites puderam suprir as necessidades dos alunos nem as orientações para fazer as citações davam conta de fazer com que as vozes no enunciado pudessem se articular.

Príncipe afirma que, para os professores participantes de seu estudo:

[...] são as inadequações referentes a aspectos formais de uso da linguagem que deixam os textos aquém das características do gênero solicitado, porém os próprios professores mostram, em seus discursos, que é a falta de engajamento na prática social situada de escrita acadêmica a responsável pelas dificuldades dos alunos (PRÍNCIPE, 2017, p. 185).

A pesquisadora aponta, no entanto, que o grau de familiaridade com o gênero do discurso é determinado pela efetiva participação nas práticas sociais, e não são os aspectos formais do texto que definem o conhecimento dos alunos sobre a escrita.

A partir dos resultados de sua pesquisa, Príncipe considera que pode compreender melhor a sua prática de mediação em sala de aula e propõe uma reflexão sobre as práticas institucionais mobilizadas na escola, sugerindo uma maior participação dos alunos nas escolhas, de maneira crítica e consciente.

As duas teses aqui destacadas evidenciam a importância de se pensar como os letramentos acadêmicos vão delineando também outros espaços além das fronteiras do ensino superior, já que, cada vez mais, gêneros discursivos antes comuns apenas nas universidades fazem parte hoje de cursos de nível médio. Além disso, quando pensamos na expansão da educação profissional no Brasil nos últimos anos e em como a pesquisa está inserida nessa modalidade de ensino, levar à frente investigações sobre a escrita nesses espaços mostra-se uma tarefa que necessita maior atenção de pesquisadores da linguagem.

3.2 LETRAMENTO, NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO E LETRAMENTO ACADÊMICO

Nesta seção apresento a concepção de letramento que foi escolhida para esta pesquisa e discuto conceitos fundamentais que explicam essa escolha, resultantes da abordagem dos Novos Estudos do Letramento (GEE, 1990/2008; STREET, B. 1984, 2014; KLEIMAN 1995; ROJO, 2001; SIGNORINI, 2001). Dentre esses conceitos estão o modelo autônomo de letramento e o modelo ideológico de letramento, os eventos

de letramento e as práticas de letramento. Ademais, apresento o conceito de letramento acadêmico, tendo em vista que o objeto deste estudo está relacionado à escrita de um texto comum na esfera acadêmica.

3.2.1 As perspectivas dos Novos Estudos do Letramento

A partir da década de 80, o termo letramento começou a fazer parte das agendas de pesquisa de estudiosos da linguagem no Brasil. O termo foi inserido no país por Mary Kato, em sua obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (1986), ao traduzir o termo em inglês *literacy*, o que originalmente significava “alfabetização” em língua portuguesa. No entanto, como no Brasil, o termo *literacy* ganhava outros significados em diferentes lugares do mundo, que extrapolavam a simples ideia de codificação e decodificação de palavras. O termo passava a se relacionar também com aspectos sociais, históricos e políticos que envolvem as práticas de ler e escrever. Street, B. (1984, p. 1), como um dos principais nomes que se debruçaram sobre o assunto, trouxe a definição “uma abreviatura para práticas sociais de leitura e escrita”, para explicar o termo *literacy*.

A percepção de Street, B. e de outros pesquisadores que realizaram pesquisas etnográficas ao redor do mundo a partir da década de 70, debruçando-se sobre leitura e escrita em lugares como Irã, Índia, Etiópia e Uganda, além da própria América do Norte, ganhou visibilidade. Com o crescimento desses estudos ao longo das décadas seguintes, o tema tornou-se ainda mais consistente, aprofundando as investigações e dando origem ao movimento acadêmico denominado *New Literacy Studies* (NLS).

Gee (1999, p. 180), um dos principais estudiosos desse movimento, explica a visão dos NLS:

Os NLS são baseados na visão de que a leitura e a escrita só fazem sentido quando estudadas em um contexto de práticas sociais e culturais (podendo adicionar ainda práticas históricas, políticas e econômicas) das quais elas fazem parte. Os NLS surgiram ao lado de uma mistura de outros movimentos, alguns dos quais foram incorporados aos NLS. Esses movimentos argumentavam a favor da importância do "social", cada qual com sua própria opinião sobre o que "social" significava.²⁰

²⁰No original: The NLS are based on the view that reading and writing only make sense when studied in the context of social and cultural (and we can add historical, political, and economic) practices of which they are but a part. The NLS arose along side a heady mix of other movements, some of which

Apesar de o termo letramento ter sido empregado por Kato pela primeira vez no Brasil, foi a partir do trabalho de Kleiman e Soares, na década de 1990, que os estudos ganharam notoriedade no país. Desde então, essas e outros estudiosos têm produzido substancial número de pesquisas envolvendo o tema, abrigados principalmente nos estudos de Street, B. (1984), Gee (1990), Barton (1994) e Heath (1982; 1983).

Partindo da percepção dos NEL, é comum que muitos estudiosos abordem o termo letramento no plural, por entenderem a grande variedade de letramentos que ocorrem nos múltiplos contextos e que sofrem influências do tempo, do espaço e das relações de poder estabelecidas nesses contextos. Para Rojo (2009, p. 99):

O 'significado do letramento' varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos.

Os estudos envolvendo o tema se alargaram ainda mais com os vastos contextos da contemporaneidade, que requisitam variadas linguagens e semioses e produzem novas possibilidades dentro dos estudos do letramento²¹.

Street, B. (2006), sobre a heterogeneidade de letramentos, afirma:

Prefiro, antes de mais nada, falar de práticas de letramento do que de "letramento como tal". Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento (STREET, B., 2006, p. 466).

Nessa perspectiva, torna-se fundamental a quem compreende a necessidade de não desvincular a leitura e a escrita de seus contextos sociais pensar em

were incorporated into the NLS. These movements argued their own case for the importance of the "social", each with their own take on what "social" was to mean.

²¹ Rojo (2009) cita Street, B. (2003) para falar sobre os letramentos múltiplos, reflexo da heterogeneidade das práticas sociais de leitura e escrita presentes nas sociedades letradas, que englobam tanto letramentos dominantes, quanto letramentos locais. Rojo (2009) destaca ainda que o conceito de letramentos múltiplos ou multiletramentos é complexo e ambíguo, pois abrange a multiculturalidade, qualidade das sociedades do mundo globalizado, tendo em vista a diversidade cultural local que convive e se relaciona com a multiplicidade de práticas de letramento que transitam em diferentes esferas da sociedade; e a multimodalidade dos textos, característica do contexto contemporâneo que apresenta uma infinidade de textos em diversas linguagens e semioses, que são cada vez mais acessíveis pela intensa presença das mídias digitais na sociedade.

letramentos em sua forma plural (STREET, B., 2003, 2006, 1984; GEE, 1990; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004; ROJO, 2001, 2009; entre outros).

A abordagem dos NEL entende, ainda, que o letramento está ligado a práticas sociais em que a escrita, de modo direto ou indireto, esteja presente. O movimento busca mostrar que a parte social do letramento é indispensável e confronta a visão de que seja fundamentalmente um fenômeno linguístico, defendendo seu caráter ideológico (TERRA, 2013), e buscando, assim, afastar-se do outro sentido do termo *literacy*, mais ligado à alfabetização. A abordagem anseia desmistificar a concepção de que a escrita representa uma condição superior à oralidade, assim também como as sociedades que a utilizam em relação a sociedades ágrafas (FIAD, 2015).

Isto posto, vale lembrar que, para os NEL, uma pessoa que não domina um código escrito não é, necessariamente, considerada iletrada, visto que, em muitas situações sociais que envolvem o código escrito, de forma direta ou indireta, essa pessoa exerce determinados papéis em relação a ele. Desse modo, o que importa, é o que o sujeito faz com o código escrito e como se relaciona com as práticas de letramento nos contextos sociais. Para exemplificar, Street, B. (2014, p. 41) afirma:

Todos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento em alguns contextos. (A clássica dificuldade da 'classe média' é com a declaração do imposto de renda, mas nesse contexto a carga emocional é retirada graças ao humor e às piadas, em vez de reforçada pela rotulação categórica e pelo estigma.)

O exemplo do autor traz à tona uma reflexão que desconstrói a relação que muitos acreditam ser intrínseca entre o domínio da leitura e da escrita com a condição de ser letrado. Assim como uma pessoa que passou por anos de escolarização pode ter dificuldades com certos usos sociais da escrita, comum até mesmo em ambientes acadêmicos, outras, mesmo sem terem sido alfabetizadas, são capazes de realizar suas atividades de maneira satisfatória em contextos sociais que utilizam o código escrito.

A partir dessa perspectiva, ao considerar a diversidade de contextos em que as práticas de letramento ocorrem, os NEL mostram que as práticas de escrita que ocorrem tradicionalmente na escola são apenas mais um tipo de letramento – o letramento escolar - e não o único ou mais importante.

Street, B. (1984) questiona com veemência o valor dado ao letramento pela concepção do *modelo autônomo*, que entende que ele, por si só, daria condições de

desenvolvimento aos sujeitos. Para esse modelo, ao adquirir as habilidades técnicas, ligadas diretamente à escola, independentemente dos contextos em que estariam envolvidas, o indivíduo estaria pronto a realizar qualquer atividade que envolvesse a leitura/escrita. Assim, caberia somente ao indivíduo o seu desenvolvimento. O modelo autônomo, portanto, não percebe o letramento como uma prática social, desconsiderando o contexto da produção da escrita (KLEIMAN, 1995).

Para Street, B. (2014), o letramento pedagogizado continua a perpetuar o modelo autônomo de letramento, pois alimenta a dicotomia entre escrita e oralidade, além de apresentar uma visão de língua como objeto, que está distante dos sujeitos que estão em sala de aula. Street, B. destaca que em suas pesquisas em salas de aula,

[...] as professoras pareciam tratar a língua como se ela fosse algo externo aos alunos e si mesmas, como se tivesse qualidades autônomas, não sociais, que se impusessem a seus usuários. A linguagem do ensino pressupunha e ajudava a construir distanciamento entre as crianças e sua língua. Escrever é um modo de criar essa distância – colocar a língua na lousa serve como uma técnica que permite às crianças ver e objetificar esse processo de aprendizagem (STREET, B., 2014, p.131).

Por isso a concepção de *modelo ideológico* de letramento é tão defendida por Street, B. (1984). A partir desse modelo, o foco está em práticas sociais específicas de leitura e escrita, e na natureza ideológica inerente a essas práticas. Não há, assim, espaço para generalizações, como no modelo que trata do letramento “em si mesmo” (STREET, B., 2014). Street, B. (2014, p. 44) explica que

O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições ‘pedagógicas’.

Estabelecer essa distinção entre os diferentes modelos é primordial para as discussões sobre ensino de linguagem em contextos acadêmicos e de educação profissional, que é o caso deste estudo, pois assim se torna mais claro compreender os papéis desempenhados pelos participantes no processo de letramento e como as posturas adotadas refletem no desenvolvimento dessa prática.

Outro conceito fundamental para a nova abordagem dos Estudos Letramento é o das *práticas de letramento*, que foi proposto por Street, B. (1984) como um desenvolvimento de outro conceito - *eventos de letramento*, estabelecido por Heath

(1982) e definido como ocasiões diversas em que a linguagem escrita é parte integral da natureza das interações e dos processos interpretativos dos participantes (STREET, B., 2014). Isso demonstra o aspecto relevante da interação que se estabelece em eventos de letramento.

Já as práticas de letramento são apresentadas por Street, B. como um:

[...] nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preocupações ideológicas que os sustentam (STREET, B., 2014, p. 18)

Os eventos de letramento poderiam ser entendidos, portanto, como situações concretas em que a linguagem escrita tem o papel de mediar as interações dos sujeitos que participam da ocasião. Isso possibilitaria a pesquisadores destacar uma ocasião particular, observando-a e descrevendo-a. A partir dessa ideia, Street, B. apresentou as práticas de letramento como uma forma de aprimorar a análise das práticas sociais que compreendem a linguagem escrita. Assim, o aprofundamento na análise dos significados relacionados aos eventos de letramento seria possível. Fiad (2015, p. 27), reverberando Street, B. (2003), destaca que o conceito de práticas de letramento pode ser visto

[...] como complementação, para dar conta das formas de pensar, agir, conceber a leitura e a escrita nos diferentes eventos de letramento. As práticas de letramento são, pois, modos culturais de utilizar a escrita, envolvem o significado que é atribuído pelos participantes e pela instituição à atividade ou à tarefa de leitura e escrita em um contexto interacional específico.

Outro aspecto importante para os NEL é a metodologia de pesquisa empregada nos estudos, que encontra na etnografia o método que coloca em evidência as práticas de letramento da vida cotidiana. Street, B. tem utilizado os métodos interpretativos da etnografia em suas pesquisas, o que lhe permitiram observar e registrar práticas de letramento no Irã (STREET, B., 1984). Assim como ele, outros estudiosos do movimento baseiam-se na etnografia da comunicação, de Hymes, embora haja a preocupação em destacar que não representa um anseio dos pesquisadores tornarem-se antropólogos, apenas adotarem as perspectivas etnográficas de pesquisa (STREET, B., 2012). Considerando que este presente

estudo etnográfico lida diretamente com uma prática de letramento ainda com muitas possibilidades de investigação, os NEL trazem muitas contribuições para a compreensão do meu problema de pesquisa.

3.2.2 O Modelo dos Letramentos Acadêmicos

Para Signorini (2001), o letramento poderia ser compreendido pela associação do uso da escrita a um conjunto de práticas sociais de comunicação. Gee (2001) apresenta a ideia de que a linguagem na prática ocorre em contextos materiais e sociais. Esses conceitos sobre o uso da língua trazem a reflexão sobre como o ingresso de alunos no universo acadêmico pode representar um grande desafio a muitos jovens, por não terem previamente o conhecimento requerido pelas instituições universitárias, principalmente no que se refere ao domínio das linguagens que são comuns na academia (FISHER, 2008). Do ponto de vista dos NEL, os significados são construídos em práticas sociais situadas, assim, tendo em vista as particularidades encontradas na academia, é incoerente presumir que os jovens acadêmicos cheguem ao novo contexto social dominando as práticas de letramento que ali têm lugar.

Pela abordagem de letramento como prática social específica, o contexto acadêmico passou a ser foco de estudiosos com o intuito de compreender como se dão os processos de letramento num meio que requer práticas específicas de uso da língua. Os estudos envolvendo o letramento acadêmico, que tiveram início no Reino Unido, ampliaram-se rapidamente pelo crescimento e diversificação do público que passou a frequentar as universidades, o que promoveu também o aumento da diversidade linguística e cultural nesses espaços (FIAD, 2015).

Nesse cenário, destaca-se o trabalho de Lea e Street, B. (1998), que apresentam um estudo que tem como principal objetivo desafiar a ideia do modelo de déficit, tão difundida nos contextos acadêmicos. Esse modelo é pautado no discurso da incapacidade de os alunos lidarem com os textos da esfera acadêmica e é baseado em habilidades de escrita, desconsiderando a complexidade das práticas de escrita presentes nas universidades. Para os autores, a aprendizagem no ensino superior está vinculada à adaptação a novos modos de aprender, o que envolve compreender, interpretar e organizar o conhecimento de maneira diferente do que geralmente se faz fora da universidade. As práticas de letramento acadêmico envolvem processos pelos quais os alunos lidam com assuntos novos e desenvolvem seus conhecimentos. Por

isso é importante considerar as questões culturais e contextuais de uso da escrita e leitura, tendo em vista as consequências que isso gera para a aprendizagem do aluno (LEA; STREET, B., 1998).

A partir de seus estudos sobre os usos da escrita em contexto acadêmico, Lea e Street, B. (1998) estabeleceram três modelos: (1) modelo de habilidades de estudo, (2) modelo de socialização acadêmica e (3) modelo dos letramentos acadêmicos.

O primeiro modelo traz a concepção de que os alunos, ao desenvolverem habilidades de escrita, são capazes de transferir o que sabem para outros contextos. O modelo de habilidades de estudo se detém a aspectos formais da língua escrita, dispensando o que se relaciona ao contexto. Esse modelo está fundamentado na perspectiva autônoma de letramento e em teorias como a do behaviorismo, que está focada na transmissão do conhecimento (LEA; STREET, B., 2014). Para essa concepção, a produção escrita do aluno é a representação de suas habilidades técnicas de uso da língua. Assim, o aluno é percebido a partir de seu déficit, a partir do que ele não sabe e torna-se o único responsável por sua aprendizagem.

O segundo modelo apresentado por Lea e Street, B. (1998) é o modelo de socialização acadêmica, uma espécie de refinamento do modelo anterior. Para essa concepção o professor passa a ser o responsável a conduzir o aluno no universo da academia. Assim, os alunos vivenciam um processo de aculturação em práticas discursivas próprias dos assuntos e disciplinas, adquirindo

[...] os modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que caracterizavam membros de comunidade disciplinar ou temática. O modelo de socialização acadêmica supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e, uma vez que os estudantes tenham aprendido e entendido as regras básicas de discurso acadêmico particular, estão aptos a reproduzi-lo sem obstáculo (LEA; STREET, B., 2014, p. 479)

Apesar de dar maior atenção às dificuldades dos alunos em relação ao uso da escrita, o modelo de socialização peca por entender que as práticas sociais desenvolvidas na universidade são homogêneas, pressupondo que, ao compreender as normas e práticas, o aluno poderá transitar por quaisquer áreas da esfera acadêmica (LEA; STREET, B., 1998).

Segundo Oliveira (2017), os dois modelos representam concepções que avaliam apenas o que o aluno atingiu, testando suas habilidades em contextos

isolados, sem a preocupação de desenvolver, de fato, estratégias de leitura e escrita, o que faz perdurar as dificuldades dos alunos nos níveis cognitivos e metacognitivos, como, por exemplo, utilizar conhecimentos prévios, ser capaz de utilizar estratégias de antecipação, elaborar hipóteses sobre temas abordados durante as aulas, desenvolver capacidades de estipular objetivos nas práticas de leitura, apurando maneiras de controlar e conduzir o seu conhecimento.

O terceiro modelo, o qual é defendido pelos autores e que está mais diretamente ligado aos Estudos do Letramento, explica determinadas particularidades das práticas acadêmicas de escrita, como a construção de sentidos e identidades e as relações de poder e autoridade (LEA; STREET, B., 2014). Os autores entendem que, ao comparar o modelo do letramento acadêmico com o de socialização, aquele considera:

os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais, inclusive relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais (LEA; STREET, B., 2014, p.479).

Por isso, para que de fato o aluno conheça as práticas sociais de escrita acadêmica, como são mobilizadas e as formas de atuação nos eventos de letramento nesse contexto, para, assim, ser autônomo nas práticas de letramento acadêmico, não basta conhecer os conceitos comuns do meio, é necessário entender como são construídos, como se relacionam entre si e como podem ser reconstruídos em diferentes diálogos (VIANNA ET AL, 2016).

Para Lea e Street, B. (2014), o modelo de letramentos acadêmicos não dispensa os outros modelos, mas procura ir além, conferindo maior dedicação às informações que estão implícitas nas práticas de letramento em cenários próprios das instituições acadêmicas. Para esse modelo, as práticas de letramento não são consideradas como exclusivas das disciplinas abordadas no meio acadêmico, podendo assim, serem requisitadas práticas de outras esferas sociais sempre quando necessário para que o aluno aprenda o que deve aprender. Desse modo, não há lugar para a separação de saberes, importa, sim, considerar os sujeitos envolvidos e os contextos locais e situados (FIRPO; DORNELLES, 2019). No mesmo viés do que pressupõe o modelo de letramentos acadêmicos, alinhado à visão de letramento ideológico, Britto (2007, p. 30), sobre o processo de aprender a ler e a escrever, afirma

que este é um aprendizado maior que “saber uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-la nas situações em que ela se manifesta: aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade”.

O presente estudo, apesar de lidar com participantes inseridos em um contexto de ensino de nível médio, acaba requisitando as discussões apresentadas acima, tendo em vista o caráter semelhante que envolve as questões de uso da escrita neste cenário de pesquisa e os estudos descritos pelos autores aqui citados. Embora esta pesquisa ocorra em um curso de nível médio, a discussão sobre o conceito de letramentos acadêmicos torna-se essencial e, como defendem Lea e Street, B. (2014), o termo pode, ainda, ser aplicado a diferentes contextos escolares, que incluem da pré-escola ao ensino médio.

Também nessa perspectiva, entre estudiosos brasileiros, Corrêa (2011) amplia o conceito dos letramentos acadêmicos para além do que ocorre nas universidades. Em um estudo realizado a partir do conceito com alunos pré-universitários e suas produções textuais, Corrêa, ao relacionar o conceito de *letramento oculto*, cunhado por Heath, com o de *presumidos sociais*, atesta que:

Da parte do professor, a atenção pode estar voltada mais para as relações verbais entre gêneros do que para o presumido que lhes é atribuído no próprio contexto acadêmico, com a circunstância agravante de supô-lo como conhecido pelos alunos. Nessas circunstâncias, é comum que os alunos sejam orientados a seguir certos percursos verbais sem que dominem, ainda, inteiramente, o presumido (do gênero) a que esses recursos estão associados. Pode-se, pois, dizer, que, do ponto de vista da linguagem, é a desatenção à parte presumida do gênero que acaba levando aos chamados aspectos “ocultos” do letramento acadêmico (CORRÊA, 2011, p. 354).

Em outros termos, muitas vezes, professores acreditam que o aluno conheça certas qualidades de um gênero discursivo, ou seja, que tenha presumido as características do texto e que todos os alunos as compreendem do mesmo modo. Os elementos ocultos do letramento acadêmico são, pois, reflexo dessa equivocada suposição do presumido. Como já mencionado anteriormente, não raro na instituição, professores reclamavam que os alunos não sabiam escrever mesmo após as orientações dadas. É comum a ideia de muitos professores de que aquilo que se explica sobre a estrutura do texto durante o curso seria o suficiente para que os estudantes compreendessem toda a atmosfera que envolve as práticas de letramento

que acontecem nesse meio. Não raras, também, foram as frustrações de muitos professores frente a essas expectativas.

Retornando ao fato de este estudo ligar o conceito letramento acadêmico a cursos de formação profissional de nível médio, tal como Corrêa, Fisher (2008, p. 181) constata que “muitos dos eventos de letramento presentes no meio acadêmico são recorrentes em outros contextos sociais, sejam em atividades orais ou escritas”. Assim, pensando nas atividades desenvolvidas pelos alunos no Projeto Integrador de um Instituto Federal, que é objeto desta pesquisa, busquei nos estudos relacionados ao letramento acadêmico o aporte teórico capaz de indicar caminhos a esta investigação.

A fim de apresentar como o Projeto Integrador passou a fazer parte da instituição em que atuo e de discutir sobre como essa unidade curricular está diretamente ligada à visão e missão do IFSC, as seções seguintes expõem como é constituída a escola, quais são os objetivos da unidade curricular Projeto Integrador nesse meio e apresenta a atividade de escrita do relatório técnico que é desenvolvido na unidade curricular e requer o uso de linguagem acadêmica.

3.3 O PROCESSO DE LETRAMENTO ACADÊMICO NO PROJETO INTEGRADOR: A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NOS CURSOS DE NÍVEL MÉDIO NO IFSC

Os institutos federais representam, especialmente ao longo dos últimos anos, uma importante face da educação brasileira. Com um formato institucional que, por meio da educação profissional e tecnológica, tem colaborado com a formação de jovens em centenas de cidades por todo o país, essas instituições oferecem um leque de cursos de grande variedade, que abrangem formação inicial e continuada, formação técnica de nível médio em diversas modalidades, cursos superiores de tecnologia, engenharias, bacharelados e licenciaturas, atuando, também, na oferta de pós-graduação, em programas *lato* e *stricto sensu*. Assim, os IFs atuam na direção da verticalização do ensino²², procurando oferecer possibilidades de educação em níveis variados em seus diversos câmpus, como é o caso do câmpus de Canoinhas.

²²Os institutos federais procuram realizar suas atividades baseadas na verticalização do ensino, promovendo a atuação dos professores em diferentes níveis de ensino, sendo possível o uso dos

O projeto da Rede Federal, que em suas origens tinha como objetivo dar ensino primário e gratuito aos desprovidos da sorte e fortuna (BRASIL, 1909), representa atualmente uma estrutura notável que dá acesso aos avanços tecnológicos e científicos para a população como um todo (BRASIL, 2016).

Hoje, os institutos federais, de acordo com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no artigo 6º, têm como finalidades ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Para tanto, busca-se promover um processo educativo de investigação, com o objetivo de gerar soluções técnicas e tecnológicas que possam atender às necessidades regionais e fortalecer os arranjos produtivos locais. Além disso, os IFs devem se comprometer a realizar programas de extensão, estimular o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, do espírito crítico, realizar pesquisa aplicada, estimular o empreendedorismo, a produção cultural, o cooperativismo e, por fim, contribuir com a preservação do meio ambiente a partir do desenvolvimento e transferência de tecnologias sociais (BRASIL, 2008).

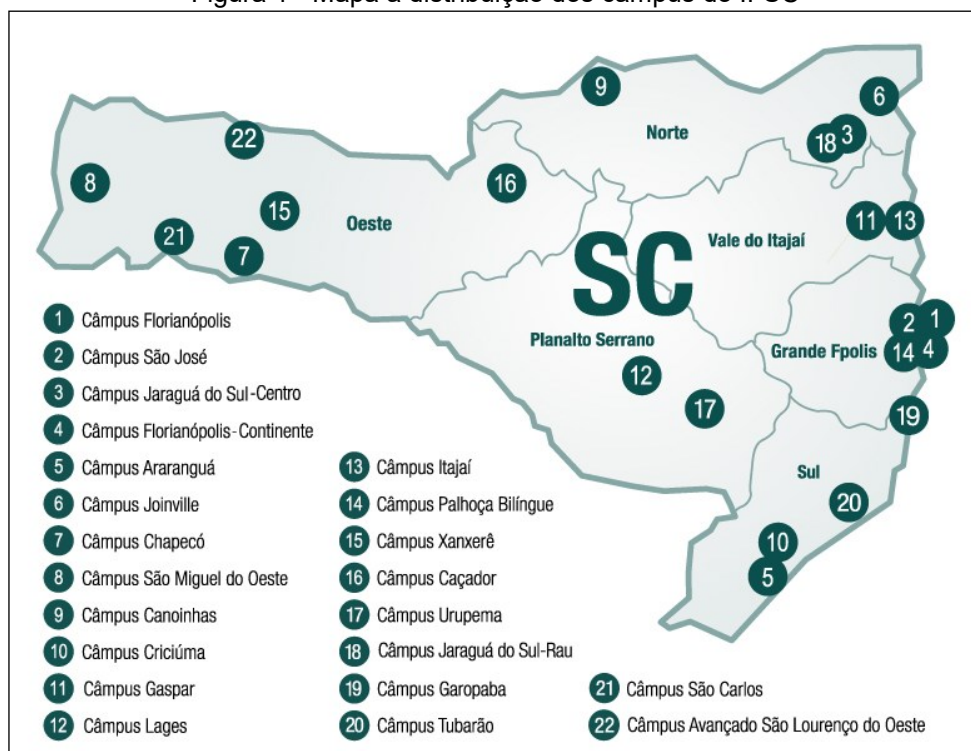
O estado de Santa Catarina conta com a presença de dois IFs, o Instituto Federal Catarinense (IFC) e o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), sendo este último o cenário desta pesquisa. O IFSC tem sua reitoria situada na capital do estado, Florianópolis, e é formado, atualmente, por 22 câmpus espalhados por todas as regiões de Santa Catarina. O câmpus de Florianópolis é o mais antigo, sendo uma das 19 Escolas de Aprendizizes Artífices, criada em 1909, no governo de Nilo Peçanha. Na década de 80 foi criada a unidade de São José e, em 1994, foi implantada a unidade de Jaraguá do Sul. Até 2008, quando se transformou em Instituto Federal, a instituição contava com sete unidades: Florianópolis, Florianópolis Continente, São José, Jaraguá do Sul, Joinville, Chapecó e Araranguá. A partir de então, com a expansão da Rede, o IFSC implantou mais 15 novos câmpus por todo o estado (IFSC, 2017b).

A partir dessa organização, o IFSC está presente em todas as regiões do estado catarinense, como fica claro na figura 1 abaixo, e oferece uma ampla lista de diferentes cursos de modalidades diversas, como ocorre em toda a Rede Federal. A

espaços pedagógicos por diversos tipos de curso, além de apresentar aos alunos itinerários formativos que se ampliam do nível técnico à pós-graduação.

escolha dos cursos a serem ofertados em cada câmpus é feita com base no contexto econômico de cada região, de forma a atender às demandas locais e regionais. O IFSC procura propagar a educação profissional e tecnológica, desempenhando seu papel social, ao auxiliar e promover o desenvolvimento de todas as regiões de Santa Catarina.

Figura 1 - Mapa a distribuição dos câmpus do IFSC



Fonte: Site do IFSC. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/campus>. Acesso em 22 abr. 2018.

Conectado com as finalidades e características dos institutos federais, segundo a Lei nº 11.892/2008, o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC (PDI), documento norteador da instituição, apresenta como missão “Promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural” (IFSC, 2017b, p.1.6), e destaca ainda a visão do IFSC: “Ser instituição de excelência na educação profissional, científica e tecnológica, fundamentada na gestão participativa e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (IFSC, 2017b, p.1.6).

Em relação à concepção de educação profissional e tecnológica, o PDI a concebe como a formação integral do sujeito. O que se espera é que o trabalho

educativo seja realizado de forma a vincular os conhecimentos, superando a ideia de educação fragmentada e desenredando os elos entre ciência, tecnologia e sociedade (IFSC, 2017b). Essa concepção de educação sustenta que a formação do aluno deva ser pautada não apenas em conhecimentos científicos e técnicos, mas que uma série de outras questões sejam abordadas no percurso trilhado na instituição, contribuindo para a formação de um cidadão trabalhador, que entende que tem direitos e deveres e que pode promover transformações nos grupos sociais em que está inserido.

O trabalho educativo implica o domínio de um conjunto de conhecimentos, o domínio metodológico e técnico, assim como o desenvolvimento de recursos afetivo-cognitivos, para que os sujeitos envolvidos conheçam, com o devido rigor, cientificidade e criticidade, as dimensões técnicas do exercício profissional e as condições histórico-sociais nas quais esse exercício ocorre (IFSC, 2017b, p. 2.6).

Nesse sentido, o desenvolvimento do Projeto Integrador se apresenta como uma excelente possibilidade de integração de saberes, de ligação entre ciência, tecnologia e sociedade e de desenvolvimento de autonomia e criticidade, qualidades que podem ser a diferença na formação para o exercício profissional. Visto que o Projeto Integrador é uma prática pedagógica muito difundida no IFSC, a seção a seguir procura explicar como a unidade curricular é apresentada nos documentos da instituição e como ela se estrutura no câmpus em que esta pesquisa ocorreu.

3.4 PROJETO INTEGRADOR E SUA RELAÇÃO COM O LETRAMENTO ACADÊMICO

A ideia de uma escola que colocasse em prática a interdisciplinaridade passou a ser uma discussão constante há décadas. O que se debate é a necessidade de ultrapassar a divisão disciplinar e, mais especificamente, em relação à educação profissional, a superação de uma rígida dualidade entre conhecimentos teóricos e práticos. Nesse intuito, propostas como a oferta do Projeto Integrador em algumas unidades dos IFs surgiram para vencer essa separação e formar não só profissionais qualificados, mas cidadãos críticos e conectados com os diferentes conhecimentos que antes pertenciam apenas a classes sociais mais abastadas. Nesse sentido, Ciavatta (2005, p. 2), ao discutir sobre a formação integrada, defende que:

[...] a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.

Nessa perspectiva, no IFSC, a oferta do Projeto Integrador como unidade curricular²³ é algo comum em vários cursos, em diferentes modalidades de ensino, e em todos os câmpus. Também é fácil encontrar, em uma simples busca pela internet, relatos de experiências de professores sobre trabalhos desenvolvidos durante a disciplina. No entanto, apesar de os documentos norteadores apontarem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares e fazerem referência ao Projeto Integrador como uma estratégia que proporciona ao discente uma forma de alcançar a interdisciplinaridade dos conhecimentos abordados no curso (IFSC, 2014a), ainda não há nenhum documento específico comum a todos os câmpus que trate do Projeto Integrador no IFSC. É interessante chamar a atenção para o fato de que o Regulamento Didático-Pedagógico (RDP) da instituição, em seu Art. 2º, traz a informação de que o RDP deve ser complementado por outros documentos, sendo um deles o “Regulamento de Projetos Integradores, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares” (IFSC, 2014a, p. 1); porém, até então, o regulamento relacionado aos Projetos Integradores não foi construído, com exceção de câmpus que organizaram seus próprios documentos, como é o caso do câmpus Gaspar. Não há, portanto, recomendação alguma, em nenhum documento norteador do IFSC, sobre como o registro dos trabalhos feitos no Projeto Integrador deva ser concretizado.

Talvez por essas incoerências, pela falta de clareza do que seja o objeto da unidade curricular *Projeto Integrador*, e sobre as dúvidas em relação à própria identidade da instituição, como será discutido adiante, há a dificuldade em decidir como as atividades desenvolvidas devam ser registradas e avaliadas. E, nesse caso, para que fiquem registradas, alguns cursos buscam o relatório técnico com a intenção de divulgar os trabalhos realizados. Não é minha intenção aqui apresentar como a escolha pela escrita do relatório técnico do Projeto Integrador é feita em diferentes câmpus do IFSC, mas para o contexto desta pesquisa é interessante entender como

²³Em alguns cursos do IFSC o Projeto Integrador não aparece como obrigação de unidade curricular, mas como um componente curricular que é trabalhado ao longo de outras unidades curriculares.

se deu essa decisão no curso que investigo, o curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática.

No câmpus Canoinhas, os diferentes cursos têm formas diferenciadas para divulgar os resultados dos projetos, como é o caso do Curso Técnico em Edificações, em que os alunos apresentam projetos arquitetônicos e estruturais e maquetes como trabalhos finais. No início das atividades do câmpus, os três cursos técnicos ofertados na instituição (Técnico em Agroindústria, Técnico em Agroecologia e Técnico em Edificações), requisitavam a escrita do relatório.

Atualmente, o Curso Técnico em Agroecologia não tem um formato único de registro. Em conversa com Magda, a coordenadora do curso à época, ela informou que há semestres em que são preparados eventos envolvendo a comunidade externa, com os alunos como organizadores; em outros são desenvolvidos produtos, como alimentos que trazem algum diferencial em sua produção; instrumentos, como aquecedores solares utilizando materiais de baixo custo; espaços, como hortas de temperos em formato de mandalas, entre outras ações que funcionam como divulgação das pesquisas realizadas no curso (NOTA DE CAMPO, 20/03/2018).

O curso de Manutenção e Suporte em Informática adota o relatório técnico como forma de registro dos trabalhos desenvolvidos, o que está determinado no seu PPC. O curso apresenta os seguintes objetivos da unidade curricular Projeto Integrador: “Aplicar as competências adquiridas em um projeto multidisciplinar. Desenvolver as atividades e elaborar um relatório técnico obedecendo a normas científicas” (IFSC, 2017a, s.p.).

Em outros PPCs de outros câmpus da instituição (IFSC, 2016e; IFSC, 2016f; IFSC, 2016g; IFSC, 2016h; IFSC, 2016i; IFSC, 2017d; IFSC, 2017e; IFSC, 2017f; IFSC, 2017g; IFSC, 2017h; IFSC, 2017j; IFSC, 2018a; IFSC, 2018b), a mesma orientação é apresentada, o que mostra uma ideia bastante difundida de que o desenvolvimento de um Projeto Integrador deve ser acompanhado da escrita de um relatório. Embora nem sempre esteja apontado de que tipo deva ser, segundo as especificações nos PPCs, os relatórios devem seguir normas científicas e conter partes consideradas essenciais para tal trabalho, como fundamentação teórica e materiais e métodos. Outro aspecto sobre a proposição da unidade curricular Projeto Integrador é o fato de que em muitos PPCs, como é o caso encontrado em IFSC (2014b, 2014c, 2016e), são encontradas características muito parecidas em relação às orientações da unidade curricular e à proposição da escrita do relatório. Ou seja,

muitos professores costumam elaborar as orientações sobre o trabalho final da unidade curricular Projeto Integrador com base naquilo que já era feito antes, baseados em outros PPCs.

Quando iniciei na instituição, no final de 2010, os PPCs dos primeiros cursos já estavam elaborados e, assim como outros colegas, segui aquilo que já tinha encontrado como alternativa legitimada, mesmo que enquanto alternativa pedagógica, ela me causasse questionamentos, pois não entendia como o que estava documentado poderia contribuir diretamente para a formação de um técnico.

Com o decorrer do tempo, cada curso foi ajustando os PPCs e cada professor foi fazendo as modificações em suas ementas, como também tentei fazer com a unidade curricular Comunicação Técnica. No entanto, no caso da unidade curricular Projeto Integrador no curso de Manutenção e Suporte em Informática, apesar dos ajustes de carga horária, pouco mudou em relação à condução dos projetos e ao registro dos trabalhos desenvolvidos, que continuaram a ser feitos em forma de relatório técnico num viés científico, não em caráter profissional. Assim, em Comunicação Técnica, a orientação para a escrita do relatório continuou ocupando boa parte da carga horária.

Cabe ressaltar, ainda, que o gênero discursivo relatório técnico no IFSC não tem apenas a função de relatar as atividades desenvolvidas no Projeto Integrador, mas engloba também a escrita do projeto da pesquisa, o que colabora para o aumento das dúvidas em relação a esse gênero.

Essas incertezas em relação ao desenvolvimento do relatório técnico com a finalidade de registro do Projeto Integrador acompanhavam o professor Alan, responsável pela unidade curricular desde 2012 e coordenador do curso. Em uma conversa com ele, em setembro de 2017, quando discutíamos sobre a possibilidade de realização desta pesquisa, ele destacava essa angústia de não saber se a escrita do relatório técnico, do jeito que estava sendo proposta, era a melhor alternativa para a disciplina. No entanto, como disse, não chegava a um acordo, junto aos demais professores do curso, sobre outro modo de fazer a divulgação dos trabalhos. Mais tarde, já durante a minha presença em suas aulas, ele reafirmou suas dúvidas e destacou a importância desta pesquisa, como segue na vinheta narrativa abaixo:

Ao terminar a aula, aproximo-me do professor Alan para trocar algumas informações sobre o encaminhamento da produção do relatório. Conversamos sobre o modelo do Projeto Integrador explicado aos alunos,

sobre o fato de os alunos não conhecerem o gênero discursivo e sobre as dúvidas em relação à condução da atividade. Durante a conversa, confesso para o professor que as angústias dele também eram as minhas: “Eu fazia exatamente, olhando você dar aula, eu fazia exatamente igual em Comunicação Técnica isso que você fez (++) E eu ficava descontente, pensava ‘eu não sei se tô fazendo a coisa certa’ (++) Mas eu acho que vai ser legal, foi muito bom eu ter trabalhado com isso, sabe? (++) porque a gente vai olhando e algumas coisas vão clareando”. Ao que Alan afirma: “Sim, e aí, Claudia, pra te deixar mais confortável, sobre a tua pesquisa/.../ claro que cria um leve desconforto, alguém aqui dentro, mas qual é a minha expectativa, ao te dar essa liberdade, a gente pode tentar melhorar /.../ são seis anos trabalhando com PI e ainda depois de seis anos não acho que tá legal” (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 03/04/2018).

As afirmações de Alan apontavam ainda para a necessidade de construirmos maior clareza em relação a como divulgar os resultados dos Projetos Integradores de modo que o trabalho tivesse significado e a perceber como a linguagem poderia colaborar nessas ações.

Por outro lado, de modo controverso, ao definir o caráter prático, interdisciplinar e motivador para o desenvolvimento da autonomia do aluno, mesmo que este não tenha participação na discussão e elaboração dos documentos, o PPC do curso de Manutenção e Suporte em Informática descreve os Projetos Integradores como um caminho metodológico que visa fortalecer a construção do conhecimento. O aluno assumiria, assim, atitudes que poderiam levá-lo à apropriação do conhecimento (IFSC, 2017a). O documento ressalta ainda que no Projeto Integrador o aluno será inserido em atividades do cotidiano, caracterizado pelo estudo aplicado de novos conhecimentos, pela apresentação de situações e problemas vinculados à realidade. Dessa forma, incentiva a elaboração de trabalhos que promovam a interação entre os diversos componentes curriculares do curso. A partir dessas afirmações, percebe-se a preocupação expressa no PPC em proporcionar ao aluno uma formação interdisciplinar e que o faça relacionar os conhecimentos abordados nas diferentes disciplinas cursadas com problemas verificados na realidade, possibilitando ainda a aproximação da instituição com a comunidade.

À luz dessas considerações sobre a disciplina, é possível perceber sua importância como articuladora de conhecimentos e como uma possibilidade para o desenvolvimento da autonomia do aluno em relação à construção do próprio conhecimento. No entanto, não se pode perder de vista que, apesar de reforçar a ideia de formar alunos autônomos a partir de um projeto interdisciplinar, os estudantes não participam de modo algum da definição dos caminhos da unidade curricular no PPC,

que preconiza, arbitrariamente, como esta deve ser organizada, predefinindo, inclusive, o gênero discursivo a ser adotado para o registro dos projetos.

É a partir dessa perspectiva conflitante que os alunos se inserem em práticas de letramento acadêmico, ao começarem a lidar com a construção do conhecimento científico e com as atividades de escrita que devem seguir características condizentes com esse contexto social. No entanto, muito embora o contexto seja de formação profissional e os trabalhos desenvolvidos nessa unidade curricular apontem para o desenvolvimento da prática do futuro técnico, os registros feitos por meio do relatório técnico acabam assumindo muito mais um caráter acadêmico que profissional.

De forma costumeira, durante o decorrer das disciplinas Projeto Integrador e Comunicação Técnica, os professores passam informações sobre a constituição do gênero relatório técnico, seguindo o padrão de escrita científica, com o objetivo de que os alunos compreendam questões estruturais e linguísticas do relatório. Essa prática pode, claramente, ser associada ao que Paulo Freire chamou de educação bancária, que vislumbra o aluno numa posição passiva, em que tem a função de replicar algo dado, em vez de colaborar com o processo de criação. Freire critica esse formato de educação, quando afirma que:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em 'vasilhas', em recipientes a serem 'enchidos' pelo educador. Quanto mais vá 'enchendo' os recipientes com seus 'depósitos', tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente 'encher', tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 1996, p.58)

Em um primeiro momento as equipes são orientadas a elaborar o projeto do que pretendem desenvolver, construindo os objetivos, justificativa, fundamentação teórica e desenhando a metodologia para, em um segundo momento, desenvolverem os trabalhos na prática e produzirem os relatos, a discussão e análise dos dados e a conclusão do relatório. Tal qual vivenciei ao longo de minha prática docente durante muitos semestres, basicamente esse é o percurso pedagógico trilhado pelos alunos de Manutenção e Suporte em Informática na construção do Projeto Integrador.

Embora os alunos se envolvam de forma muito positiva com as atividades práticas do Projeto Integrador, a atividade escrita do relatório técnico nem sempre é bem aceita pelos alunos, o que, aliado ao curto tempo do curso, faz com que a maioria

não alcance o nível de letramento esperado por muitos docentes. Assim, a problemática do plágio, da linguagem informal na escrita e da insegurança na apresentação oral do trabalho são recorrentes em todos os semestres, contrariando as expectativas institucionais. No entanto, isso não significa que os alunos não tenham construído certos conhecimentos em relação à escrita acadêmica.

Essa ideia de avaliar a escrita do aluno com ênfase naquilo que ele não sabe é comum em diferentes discursos em todo o mundo, é o chamado discurso do déficit (LILLIS, 2001; ZAVALA, 2010; JUCHUM, 2016), posição criticada pelos estudos dos letramentos acadêmicos.

O contexto histórico, cultural e social determina o letramento de um grupo, que, ao iniciar novas trajetórias em outros meios, estará em contato com outros usos da língua e com os quais constrói novas formas de vivenciar as novas práticas sociais. Os alunos que chegam aos espaços acadêmicos sem saber lidar com a escrita acadêmica, em geral, já que raramente essa escrita faz parte da educação básica, devem iniciar o complexo processo do novo letramento juntamente com a construção de novos conhecimentos.

Lea e Street, B. (1998) indicam modos diferentes de lidar com as produções escritas dos alunos daquele em que são, simplesmente, encaradas pelo déficit. Amparados no modelo dos letramentos acadêmicos, que entende a escrita acadêmica como uma prática social, em um determinado contexto institucional, sob a influência de questões de autoridade e poder na produção dos alunos (STREET, B., 2010), os autores orientam que sejam observadas e analisadas as expectativas de professores e estudantes em relação à escrita, sem o julgamento de quais práticas seriam mais ou menos apropriadas. O processo de ensino e aprendizagem encarado por esse viés contempla tanto os conhecimentos linguísticos, que continuam sendo importantes no processo, mas aborda diferentes aspectos que devem ser analisados a fim de compreender as discordâncias que existem na relação entre estudantes e professores relacionadas ao processo de escrita acadêmica.

Na esfera acadêmica a visão de homogeneidade na escrita é bastante comum. Essa visão entende que o aluno se tornaria capaz de se engajar em qualquer prática social da escrita no meio acadêmico, a partir do conhecimento de normas e convenções. Esse modo de encarar a língua torna-a distante dos sujeitos, que acabam assumindo a passividade de receptores das regras que lhes são impostas.

Ao ingressarem nos meios acadêmicos, os alunos iniciam suas atividades com diferentes gêneros discursivos, mas logo compreendem que aquilo que entendiam por produção escrita não dá conta das especificidades da academia, por serem bastante distintas de outras práticas sociais. De acordo com os estudos sobre letramentos acadêmicos, os alunos ingressantes no meio acadêmico, acostumados com o modelo autônomo de letramento nem suas escolas, são submetidos à escrita de textos que não lhes foram apresentados sistematicamente na vida escolar. É comum, assim, que, para muitos professores, exista um déficit desses alunos, quando, na verdade, os estudantes fracassam nas propostas acadêmicas iniciais por não lhes terem sido apresentados anteriormente os aspectos linguísticos das práticas sociais acadêmicas (OLIVEIRA, 2017).

Na visão dos estudos dos letramentos acadêmicos, a trajetória dos estudantes em relação aos letramentos anteriores precisa ser levada em conta, como também as identidades que permeiam o processo. Cada estudante tem suas próprias identidades e ao adentrar no meio acadêmico começa a adquirir sua identidade acadêmico-científica (OLIVEIRA, 2017).

Outra questão importante a ser debatida sobre o ingresso de aluno em práticas de letramentos acadêmicos é levantada por Lillis (1999) no artigo *Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery*. O artigo da autora destaca que a escrita acadêmica é regulada por regras que são tidas como *senso comum* para quem já faz parte dessa esfera. A autora afirma que as convenções de escrita são transparentes para a comunidade acadêmica, no entanto, para quem acabou de ingressar nesse meio não são transparentes do mesmo modo.

O fato de as convenções da escrita da esfera acadêmica não serem apresentadas de forma explícita aos alunos pelo fato de o professor entender que os estudantes já as conhecem de antemão é o que Lillis (1999) denomina “prática institucional do mistério”. Sobre essa problemática, Fiad (2011, p. 363) destaca:

Na verdade, há a negação do aluno real com o qual o professor está lidando, ao não reconhecê-lo como é, há a negação da voz do aluno no processo de ensino-aprendizagem e há a negação ao estudante das convenções que regem a escrita acadêmica. Os professores esperam que os alunos saibam essas convenções que não lhes são explicitadas.

Contudo, Fiad (2011), amparada no que Lillis (1999) defende, chama a atenção para o fato de que não basta apresentar os aspectos linguísticos da escrita

acadêmica ao novo aluno. Os motivos pelos quais são privilegiadas certas práticas no meio acadêmico, que significados carregam nesse espaço, por que é importante justificar e argumentar respeitando as normas de escrita acadêmica, entre outras questões precisam ser explicadas e debatidas com os estudantes.

Em meio a essa configuração é que se apresenta uma nova prática de letramento para a maioria dos alunos do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática. Um espaço que mistura a formação técnica, que favorece a inserção dos estudantes no mundo do trabalho, com a aprendizagem de formas específicas de uso da língua que envolvem a escrita acadêmica em certos gêneros discursivos que são pouco (ou não são de qualquer forma) abordados na escola. Assim, é iniciado um processo de letramento que, para ser concretizado, demandaria a “adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento” (LEA; STREET, B., 1998, p. 157), o que, no entanto, não é uma reflexão comum no grupo e que pode colaborar para um quadro problemático para o processo de ensino e aprendizagem no curso, como destacam Firpo e Dornelles (2019, p. 69):

Metodologias de ensino inadequadas, avaliações que visam à punição por notas ao invés da análise dos aprendizados processuais, relações hierarquizadas em que o professor exerce o poder sobre os alunos são somente alguns dos exemplos de condutas excludentes que ainda ocorrem na universidade. Todavia, essas atitudes não são levadas em consideração para justificar o porquê de muitos alunos não progredirem e, pelo contrário, culpabiliza-se o próprio aluno pelo seu fracasso.

A seção a seguir apresenta uma reflexão crítica sobre a ideologia do purismo da língua nas práticas de letramento do contexto acadêmico. Essa discussão é importante tendo em vista que, com o início do processo de construção da relação dos jovens estudantes com a esfera social que abriga uma prática de letramento específica, a ocorrência de combinações entre diferentes linguagens e normas é bastante comum. A hibridização na escrita, comum até mesmo na universidade, gera, com frequência, no contexto analisado nesta pesquisa, avaliações negativas que revelam a crença na possibilidade de que o aluno inicie seu processo de letramento acadêmico de maneira autônoma.

3.5 A IDEOLOGIA DO PURISMO LINGUÍSTICO NAS PRÁTICAS LETRADAS DA ESFERA ACADÊMICA

Ciência e política estão intimamente ligadas. Não há ciência sem motivação política. E, portanto, não há neutralidade na ciência, que já serviu, inclusive, para contribuir com o apagamento cultural da diversidade de diferentes povos. Uma ideologia, como a do nazismo, por exemplo, que teve a seu favor cientistas que promoveram atrocidades em nome de ideólogos, como Rosenberg, sob a mão forte de Hitler, podem provocar sérias consequências para as diferentes culturas. Assim, também, a questão da ideologia linguística predominante numa sociedade acarreta uma gama de resultados que podem apoiar a emancipação de determinados grupos ou colaborar para o seu apagamento. Infelizmente, continuamos a perpetuar a exclusão, quando o purismo da língua é tomado como ideologia linguística ainda de maneira muito ampla. Isso pode ser facilmente identificado em situações que compreendem desde tentativas de estabelecer políticas linguísticas voltadas a restringir o uso de palavras estrangeiras, como é o caso da proposta de lei apresentada pelo então deputado federal Aldo Rebelo, em 1999²⁴; a polêmica questionando a presença da variedade de língua informal em livro didático, como aconteceu em 2011, amplamente divulgada pela mídia (BIONDO, 2016); os vídeos de *youtubers* que ironizam pessoas que não sabem utilizar a norma culta da língua; até a visão conservadora e elitista de ensino de língua portuguesa que ainda continua a perpetuar práticas preconceituosas sobre a língua em alguns espaços de ensino.

Nesses cenários, os estudos linguísticos do campo aplicado estiveram sempre a reforçar de maneira determinante:

[...] os processos de estabilização, legitimação e controle das línguas nacionais, seja através do recorte e descrição de um corpus linguístico de referência para o "nacional" na língua, seja através da elaboração de metalinguagens e teorias que descrevem e explicam o linguístico e seu funcionamento, seja através da elaboração de artefatos que dão visibilidade à língua enquanto objeto, tais como gramáticas, manuais, dicionários e atlas linguísticos, por exemplo (SIGNORINI, 2002, p.100).

²⁴O texto completo do projeto de lei pode ser acessado em:
https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=153443&filename=Parecer-CEC-12-08-2003

Esses processos estão sempre permeados por questões sociais e políticas e por diferentes posições ideológicas que estão em constante embate para estabelecer o controle dos cursos cambiantes da língua, buscando, assim, a construção de identidades nacionais a partir dela (SIGNORINI, 2002).

Para Signorini (2002, p. 101), o purismo, como ideologia linguística, que busca ditar a uma determinada comunidade formas linguísticas específicas a serem seguidas, “[...] passou, então, a ser contemplado pela teoria linguística como ingrediente necessário à construção/manutenção de uma língua de prestígio [...]”. Assim, de acordo com a autora, estudos sociolinguísticos começaram a ser desenvolvidos em face de ações voltadas para o cultivo da língua a partir da ideia de controlar racionalmente esse purismo. E, como Signorini destaca “em função justamente dessa redistribuição, são deslocados os confrontos sócio-políticos e ideológicos [...] para o eixo da confrontação entre razão e não razão, ciência e não ciência, conceito e preconceito, juízo e atitude, etc.” (SIGNORINI, 2002, p. 103). Signorini destaca ainda que a normatização baseada na língua das classes denominadas cultas é explicada pelo nível de desenvolvimento e prestígio dessa variedade quando comparada às outras.

Ainda nessa perspectiva, mostrando-se contrária às abordagens sociolinguísticas que tendem a apresentar estudos sobre fenômenos linguísticos a partir de conjuntos distintos - a norma culta e a norma popular, sempre de maneira a apresentá-las por um viés homogeneizante, Pinto (2013) destaca a falácia de pesquisas que encaram a população brasileira como um grupo homogêneo, que pode ser facilmente separado por classe social e escolaridade, identificando sujeitos como *“aqueles que falam a língua portuguesa que importa são aqueles que pertencem a uma classe de acesso privilegiado à escolarização”* (PINTO, 2013, p. 122, ênfase da autora). A autora complementa que essa maneira de estratificar e identificar fenômenos linguísticos baseia-se em concepções de que a homogeneização escrita seria o ideal de língua e que estaria limitado às classes privilegiadas o alcance dessa escrita padronizada. No entanto, Pinto (2013) destaca a frustração que essas pesquisas podem gerar ao mostrar que nem sempre os falantes correspondem discursivamente à norma da língua relacionada com o seu nível de escolaridade. “Quando o falante não corresponde à língua que a escola deveria ensinar – especialmente a universidade –, está em ‘desacordo’ enquanto que, o mais provável,

é que esteja se adaptando à situação de comunicação, pois afinal ele é ótimo nisso” (PINTO, 2013, p. 128).

Não há mais como pensar a língua portuguesa por essa perspectiva que a simplifica em culta e popular. Também é ingênuo acreditar em uma “estrutura do português do Brasil”, tendo em vista todo o processo de hibridização pelo qual a língua passou desde 1500, num contexto de colonização até a realidade dos nossos dias (PINTO, 2013). Como Pinto ressalta, “é preciso abrir, não os olhos ou os ouvidos, mas a imaginação para novas categorias provisórias, novos modelos sem enquadre; abrir e deixar aberta a nossa forma de lidar com o português no mundo de hoje” (p.142).

Muito embora a ideologia do purismo linguístico ainda seja parte sólida da consciência linguística das sociedades, principalmente quando se trata da língua escrita, há muito tempo já se tem discutido sobre a questão do hibridismo no processo de textualização (SIGNORINI, 2001; ROJO, 2001). Signorini trata por hibridismo do texto escrito um tipo de escrita peculiar que é encarada como não legítima, sem voz e invisível, mas que é vista como uma interferência bastante relevante, “[...] portanto visível e falante demais [...]” (2001, p. 98). A autora destaca que essa é uma escrita que apresenta um hibridismo que é alheio a uma escrita que as instituições escolares e acadêmicas prestigiam, ou seja, a escrita que segue a característica da unidade da norma culta. Signorini lembra que quando a presença de características da língua falada se sobressai:

essa escrita costuma ser percebida como não existente enquanto objeto significativo, como não atuante em nenhum contexto comunicativo. Isso porque os contextos em que esse tipo de escrita é produzido e posto em circulação e as práticas sociointeracionais às quais está integrado costumam ser tidos como não existentes, no sentido de invisíveis na esfera pública (2001, p.98).

Essa não-existência também é discutida por Boaventura de Sousa Santos (2002), que afirma que são diversas as lógicas pelas quais a mentalidade dominante gera a não-existência e que são várias as maneiras de não existir. Para o autor “há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível” (2002, p. 246). Boaventura de Sousa Santos apresenta cinco dessas lógicas que produzem a não-existência: 1) A lógica da monocultura do saber e do rigor do saber; 2) a lógica da monocultura do tempo linear; 3) a lógica da classificação social; 4) a lógica da escala dominante; e 5) a lógica produtivista.

Santos (2002) define a primeira lógica, a mais importante para essa discussão, como resultado da inflexibilidade do saber, tanto na pesquisa quanto na escrita científica. Esse raciocínio estabelece a ciência moderna e os provenientes da alta cultura, como por exemplo a norma culta da escrita, em normas-padrão de qualidade e estética, anulando o conhecimento que não se ajusta às normas impostas. A não legitimação desse conhecimento configura a “não-existência”, impondo que a aprendizagem que não se adapta à norma imposta não é relevante.

Bourdieu (2007), pela mesma perspectiva, afirma que a chave para entender porque nem todos os sujeitos se apropriam do conhecimento escolar está ligada ao capital cultural. Ele fala de uma série de capitais que não têm relação com o capital econômico. Existem determinadas formas de relação social e de construção de legitimidade que não são dadas apenas pela posse de dinheiro. O autor destaca que existem capitais que as pessoas podem ter e que lhes garantem importância e legitimidade - os conhecimentos socialmente valorizados. A escola reproduz a cultura da sociedade que é considerada mais legítima, aquilo que é tido como mais valioso socialmente, aquilo que corresponde ao capital cultural que apenas determinadas pessoas na sociedade têm condições de adquirir.

Assim, na medida em que todos, atualmente, frequentam a escola, há pessoas que já vem com esse capital cultural de suas famílias e há pessoas para as quais esse capital cultural não existe. Bourdieu e Champagne (2007) afirmam que todos esses *diferentes* vão conviver numa escola que está toda preparada para a transmissão de uma cultura legítima e que considera essa cultura e as operações mentais, as disposições que são necessárias para entender, conviver e aprender mais sobre essa ela, como naturais. Quando não há consciência dessas diferenças no ambiente escolar, todos agem como se elas não existissem, pois são, muitas vezes, incapazes de percebê-las, porque a visão de mundo é tão naturalizada em relação às ações escolares que ninguém se dá conta de ensinar aos alunos as coisas consideradas *simples*. O resultado dessa falsa ideia de escola democrática é o que os autores chamam de “excluídos do interior” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007).

A presença de escritas não legitimadas e dessa não-existência no contexto deste estudo é comum, como já foi destacado, e merece ser problematizada, para que haja neste espaço educacional reflexões mais profundas sobre quais são as expectativas da instituição em relação à formação do aluno técnico, que concepções

de língua são apresentadas como ideais nesse espaço e quais são as lógicas que produzem a não-existência.

Ainda sobre o que preconiza Signorini (2001), a discussão sobre a hibridização na escrita (ou da escrita) é indispensável para esta pesquisa ao considerar o contexto em que ela ocorre. Como já destacado, os participantes desta investigação estão em um processo de imersão na escrita acadêmica num contexto de educação profissional de nível médio. A maioria dos alunos está cursando o segundo ou o terceiro ano em escolas públicas da região e nunca tinham passado pela experiência desse tipo de escrita. Assim, ao iniciarem o processo de imersão em um novo letramento, o hibridismo no processo de textualização acontece, reunindo características próprias das novas práticas de letramento com as de outras já dominadas, incluindo as pautadas na oralidade. Ou seja, o processo envolve textos orais ou escritos, o que, normalmente, não é bem aceito pelo que é tido como ideal institucionalmente.

Além dos estudos de Signorini (2001) e Rojo (2001), Bakhtin (1998), em sua análise sobre aspectos do discurso no romance, apresenta a hibridização como um dos procedimentos de criação textual. Nas palavras do autor, a hibridização “é a mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado, é o reencontro na arena deste enunciado de duas consciências linguísticas, separadas por uma época, por uma diferença social (ou por ambas) das línguas” (BAKHTIN, 1998, p. 156). O autor afirma ainda que, mesmo que involuntária, essa mistura de diferentes linguagens que convivem dentro de uma mesma língua é responsável pelas transformações linguísticas.

Também nesse sentido, Street, B. (2014, p. 130) fala de uma “‘mescla’ de meios orais e letrados, às vezes mencionada como um *continuum* ‘oralidade-letramento’” da qual as pessoas costumam fazer uso, valendo-se de meios linguísticos que utilizam oralidade e escrita em suas interações. No entanto, o autor lembra que, na prática real, esse entrelaçamento entre o oral e o escrito tende a permanecer escondido sob as convenções que indicam que oralidade e escrita são modalidades distintas. Essa ideia da grande divisão entre oralidade e escrita ganha ainda mais força no universo acadêmico, onde a escrita requer qualidades como a neutralidade e objetividade.

Ainda sobre esse mergulho de novatos no mundo da escrita acadêmica, Street, B. (1984) chama a atenção para o fato de que os alunos, ao entrarem para

esse universo, precisam aprender a desenvolver suas produções de uma forma bastante diferente do que as pessoas costumam fazer com a linguagem escrita no dia a dia. Para isso, o autor indica que um modo de perceber essa maneira incomum de escrever academicamente é comparar os gêneros acadêmicos com textos mais próximos do cotidiano dos alunos, para que percebam essas diferenças.

Por estarem envolvidos por letramentos dominantes, institucionalizados, com métodos e papéis bem definidos, diferentemente do caráter mais desprendido dos letramentos vernaculares, que se ajustam ao contexto vivido e com os quais os alunos têm maior desenvoltura, é natural que estes se sintam inseguros para encarar a nova escrita. É natural também que nessas situações as mixagens (STREET, B., 1984) ou hibridizações ocorram, possibilitando mudanças ou novas significações das práticas de letramento.

Uma vez que o contexto acadêmico compreende diversas especificidades, estas o diferenciam de outros meios sociais (Fisher, 2008). Devido a essa distância do ensino básico, por exemplo, por não conhecerem as linguagens próprias do meio, muitos alunos não se identificam de pronto com o que é proposto nesse espaço pelos professores. Por isso, para tornar esse processo de letramento mais significativo e eficiente é muito importante buscar compreender de algum modo quem são os alunos ingressantes no meio acadêmico, procurando entender também como são constituídos socialmente. Essa compreensão tornará esse processo de letramento mais significativo e eficiente. Isso poderá, de acordo com Fisher (2008, p. 179), “Contribuir para que as práticas de letramento acadêmico não sejam símbolos, apenas, de imposições, mas de negociações e de reflexões”, facilitando a formação do aluno como um todo.

Considerando todas essas questões, que vão desde o reconhecimento do percurso do aluno em relação a outros letramentos e a sua constituição social até a hibridização na escrita num contexto que procura manter suas práticas institucionais letradas sob a ideologia do purismo linguístico, e que, em consequência disso, produz situações de não-existência (SANTOS, 2002), a constituição do aluno como escritor pode ser encarada como em constante construção. Signorini (2010, p. 213) defende que:

[...] a escrita do aluno é sempre produto de uma cadeia de práticas escolares e não escolares de letramento, envolvendo pessoas (interlocutores diretos e indiretos, contemporâneos ou não) e objetos (materiais gráfico-visuais e

audiovisuais em suportes e mídias diversas) alinhados em redes que vão muito além da situação imediata de produção do texto, ou seja, da sala de aula. E como essa é uma cadeia em fluxo permanente, também a escrita do aprendiz está sempre em processo, sempre inacabada e, portanto, sempre sujeita a reconfigurações.

Indo além, Signorini (2001), juntamente com Nash (1990) discorre sobre o pressuposto equivocado, segundo a autora, de que é possível tratar discursivamente sobre qualquer assunto, a partir de uma mesma noção de uso da língua e estrutura textual. Assim, os que compreendem um gênero acadêmico estariam preparados para lidarem com a escrita de forma geral. Essa escrita, encarada sempre como “objetiva”, tem suas funções universalizadas, observando:

um princípio geral de racionalização e especialização no uso da língua com vistas ao desenvolvimento científico [...] e que passou a ser vinculado também ao desenvolvimento psico-socio-cognitivo dos sujeitos e ao desenvolvimento social e tecnológico das comunidades (SIGNORINI, 2001, p. 112).

Essa visão demonstra uma ideologia naturalizada, fruto da pedagogização do letramento, de que fala Street, B. e Street, J. (2014), e que desconsidera as mais variadas formas de letramento que escapam aos muros da escola.

Essas são, portanto, reflexões que ajudam a orientar meu olhar sobre o cenário de pesquisa, tendo em vista a presença de conflitos gerados pelo não alcance da linguagem idealizada, segundo as expectativas da instituição, nas produções dos alunos do curso de Manutenção e Suporte em Informática que iniciam o processo de uma prática de letramento da esfera acadêmica. Essas reflexões colaboram, principalmente, para a melhor percepção dos conceitos que orientam as ações pedagógicas de nossa instituição e podem apontar possíveis alternativas àquilo que não tem gerado bons resultados no processo de formação profissional.

3.6 DIMENSÕES VERBAIS E SOCIAIS DOS GÊNEROS DO DISCURSO

Partindo da ideia de gêneros do discurso do círculo de Bakhtin, não como gêneros da literatura – gêneros clássicos e gêneros modernos -, mas como textos utilizados em situações do cotidiano, faço aqui um rápido apanhado sobre gêneros do discurso sob a perspectiva dos pressupostos bakhtinianos, a fim de fundamentar as concepções de língua e gênero sustentadas pelos participantes desta pesquisa. Traço uma correspondência entre as afirmações expostas pelo círculo de Bakhtin referentes

ao uso dos gêneros discursivos com os letramentos utilizados nas diversas circunstâncias do dia a dia, pois, apesar de pertencerem a teorias diferentes, uma não contradiz a outra e ambas podem ajudar na melhor compreensão de como ocorre o processo de escrita do relatório técnico.

De acordo com Bakhtin (1997), a linguagem é um dos aspectos primordiais para o desenvolvimento da civilização. Ela, que não se limita à escrita, pode ser observada em todas as esferas da atividade humana e se manifesta em profusos métodos. Portanto, não é de surpreender que o caráter e os modos da utilização da língua sejam tão variados como as próprias atividades desempenhadas pelo homem.

O desempenho das pessoas de modo efetivo nas diversas situações que envolvem os contextos sociais nas quais estão inseridas depende, em grande medida, da forma como elas assimilam as práticas letradas desses meios. A forma como o sujeito participa dessas atividades gera atitudes de resposta. São nessas atitudes responsivas que o enunciado do falante é finalizado a fim de passar ao outro a palavra ou possibilitar sua compreensão responsiva, sempre feita de modo ativo (BAKHTIN, 2016).

Para Bakhtin (2016, p. 29):

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o 'dixi' percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante concluiu sua fala.

Bakhtin e seu círculo denominaram gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados que fazem parte das diferentes esferas da atividade humana. A noção de gênero do discurso está ligada a como a linguagem funciona no interior das práticas comunicativas, produzidas por sujeitos que interagem nas diferentes esferas de atividades humanas, onde ocorrem as relações e a comunicação de forma real e concreta. Aí estão os gêneros do discurso, de forma a atenderem às necessidades dos sujeitos que precisam interagir socialmente (SILVA, 1999). Assim, de acordo com a proposta bakhtiniana, os gêneros do discurso apresentam pluralidade e riqueza abundantes. Tendo em vista a diversidade, ou melhor, as infinitas possibilidades das atividades humanas, os gêneros do discurso acabam também por se apresentar de forma diversa. Essas atividades humanas, ao passo que se modificam ou complexificam, acabam gerando outros gêneros do

discurso, que surgem para suprir as necessidades de interação entre os sujeitos, em seu cronotopo²⁵ específico (BAKHTIN, 2016, p. 12). Desse modo, o gênero do discurso *carta pessoal*, por exemplo, cumpriu uma atividade humana importante em um determinado cronotopo, no entanto, hoje, raramente faz parte das nossas interações, sendo substituída por gêneros do discurso como *e-mail* e outras mensagens virtuais que podem ser enviadas pelo celular de forma instantânea, o que condiz com as atividades humanas de nosso tempo e espaço.

Bakhtin divide esses gêneros do discurso em primários e secundários, de acordo com a natureza dos enunciados. Os primários são aqueles de uso mais imediato, utilizados em nosso cotidiano, como na esfera familiar e em encontros públicos, ou seja, em situações de interação mais simples. Os secundários são os gêneros do discurso mais complexos e formalizados, geralmente escritos, como o *relatório técnico*, objeto desta pesquisa. Assim, seja qual for a natureza das interações e sua ideologia, os gêneros do discurso, ao mesmo tempo, direcionam as interações sociais e são orientados por elas. “[...] ao pensar em materializar em um enunciado o seu querer-dizer, o autor, em uma operação mais ou menos consciente, ‘escolhe’ o gênero que mais esteja adequado às particularidades daquela interação” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p.51).

Como já sinalizado, o sujeito se constitui a partir do outro, e a linguagem está sempre presente nas interações sociais, sempre carregada de ideologia, pois nela não há neutralidade. A linguagem, que constitui os enunciados, os nossos projetos de dizer, possibilita ao sujeito o agir sobre seu interlocutor, em relações dialógicas. Os gêneros do discurso são, assim, constituídos a partir de dimensões verbais e sociais e representam a forma como os sujeitos se enunciam, expressando suas ideias, valores e concepções de mundo.

Quando falamos de ensino que envolvem práticas de linguagem, pressupondo a concepção interacionista do Círculo de Bakhtin, com todas as questões envolvidas nesse pensamento, é preciso considerar repensar práticas pedagógicas que não contribuem para a construção de uma visão de gênero enquanto prática social. O ensino de práticas de linguagem procura entender o trabalho com a linguagem a partir

²⁵Cronotopo, junção das palavras gregas *cronos*: tempo e *topo*: lugar, foi um termo utilizado por Bakhtin para falar, no âmbito literário, das relações indissociáveis entre tempo e espaço e o indivíduo histórico envolvido neles (RODRIGUES, 2001).

de seu uso, ou seja, de situações de interação, não a partir de conceitos, palavras ou orações desconexas do todo.

Para Bakhtin (2006), a língua tratada apenas como forma, como regra, é fruto de uma visão estruturalista - um objetivismo abstrato²⁶. O ensino linguístico alinhado com as teorias bakhtinianas entende que ao ensinar somente a estrutura da língua na escola não faz com que o aluno aprenda a língua e, sim, sobre a língua. Na vida escolar, muito se aprende sobre a língua, o que faz com que nem sempre aprendemos a usá-la com propriedade, em diferentes situações sociais que exigem gêneros do discurso específicos. Para Geraldi (2013, p. 120):

É exercendo a linguagem que o aluno se preparará para deduzir ele mesmo a teoria de suas leis. [...] Aprender a respeito da língua, tomar consciência dos mecanismos estruturais do sistema linguístico deve ser etapa posterior: levar o aluno à consciência da língua só depois de ter ele a posse da língua.

O uso da linguagem, considerando o aluno como o interlocutor das interações sociais realizadas em sala, é o ponto fundamental no ensino de práticas de linguagem que se aproxima da concepção dialógica/interacionista. De outro modo, o trabalho do texto como estrutura desconsidera essas questões e entende o texto apenas como subterfúgio para ensinar algo sobre a língua, negando, assim, seu caráter de interação. Quando o gênero é trabalhado de maneira a pensar nele, refletir sobre ele, em suas implicações sociais, além de entender a forma, temos o texto como enunciado, sem negar a sua função de interação social e as relações dialógicas que o permeiam. Assim, o texto como enunciado leva em conta a situação social e seus interlocutores.

Essa discussão é essencial para este estudo, tendo em vista que muito pouco até então se discutiu sobre as dimensões sociais do *relatório técnico*, pensando em todos os aspectos que envolvem a formação profissional de nível médio dos alunos do IFSC Canoinhas.

Para Bakhtin (2016, p.12), os gêneros do discurso refletem determinadas condições e finalidades de cada campo e são constituídos por três elementos que são indissociáveis – o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo. Assim, o

²⁶Bakhtin indica que, para o objetivismo abstrato “[...] o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se [...] no *sistema linguístico*, a saber o *sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua*” (2006, p. 77). O autor lembra que, desse modo, a língua não tem qualquer significado ideológico, sendo encarada apenas como um sistema fechado.

conteúdo temático, que pode ser entendido como aquilo sobre o que se fala no enunciado, está ligado ao estilo da linguagem, com a escolha de recursos gramaticais, lexicais e fraseológicos, e à composição. Para Bakhtin, ao ouvir “[...] o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume [...], determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso” (1997, p. 283).

Rojo (2005, p.196, grifo da autora) afirma que

Todas estas três dimensões dos gêneros discursivos são determinadas pelo parâmetros da situação de produção dos enunciados e sobretudo, para Bakhtin/Voloshinov (1929), pela *apreciação valorativa* do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso.

Por isso, é importante que se aborde o ensino de leitura e escrita a partir da ideia de que a língua nunca é neutra e o aluno não pode ser encarado como um ser passivo, mas como interlocutor em todo o processo. Seria interessante que a escola pudesse construir situações de interação, considerando a diversidade de saberes e valores que os alunos trazem, possibilitando uma maior conexão entre os sujeitos dessas interações e, conseqüentemente, permitindo a aprendizagem tanto de alunos, como de professores.

Por fim, vale lembrar que práticas de linguagem devem ser encaradas como conteúdos a serem aprendidos (GERALDI, 2013), pois o domínio dessas práticas possibilita o desenvolvimento do aluno como cidadão, tendo em vista que as relações sociais no mundo se dão a partir dos discursos que se organizam em textos, que são mais ou menos estáveis, ou seja, em gêneros do discurso. Mas, para isso, faz-se necessário que a finalidade de ensinar o que está sendo ensinado seja apresentada ao aluno, para que o aluno entenda o porquê de estudar aquilo. Além disso, é fundamental que o que está sendo abordado em sala de aula faça sentido para o estudante. O aluno precisa ter um sentido construído para dizer algo a alguém.

As interações verbais não ocorrem por meio de orações, de formas pertencentes a um sistema de regras; o locutor não busca a forma neutra da palavra. Busca, ao contrário, construir os enunciados a partir de outros enunciados, que se assemelham aos seus projetos de dizer. Não se buscam enunciados em estoques, mas em enunciados já ditos, com os quais se convivem. A língua vem desses enunciados. Por isso, é pouco significativo para o aluno o estudo da linguagem

somente pautado numa visão estrutural da língua e repleta de conceitos, em que o foco de ensino seja a estrutura e definições diversas, não o enunciado.

Como já explicado, os enunciados são a forma como os sujeitos se manifestam nas diversas situações sociais. Para tanto, eles são de alguma maneira organizados em situações específicas de interação, levando em consideração a situação e o auditório para os projetos de dizer. A organização dos enunciados representa os gêneros do discurso: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1979/1997, p. 279).

Enfim, pensar a escrita do relatório pela perspectiva dos gêneros discursivos do círculo de Bakhtin é interessante para entender como se dá o processo de apropriação de um gênero discursivo da esfera acadêmica no contexto deste estudo. A análise desse processo, além de permitir avaliar se há na produção do gênero discursivo um projeto de dizer, pode revelar se existe a preponderância da dimensão verbal ou da social na construção da aprendizagem do relatório técnico.

4 O LETRAMENTO ACADÊMICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OS MISTÉRIOS DA ESCRITA DO RELATÓRIO TÉCNICO

Neste capítulo apresento a análise dos dados. Com o objetivo de tentar encontrar respostas à pergunta “Como alunos e professores do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática do IFSC câmpus Canoinhas lidam com uma prática de letramento da esfera acadêmica em um contexto de educação profissional de nível médio?”, busco mostrar o ponto de vista dos participantes deste estudo sobre a experiência de início no processo do letramento acadêmico vivido em sala de aula ao longo do ano letivo de 2018. Destaco, no entanto, que esta análise não esgota a possibilidade de outras interpretações, já que o modo como a experiência é apresentada passa por minha interpretação de pesquisadora, em um contexto social e histórico específico, não sendo, portanto, encarado como o único a ser entendido.

O processo de análise durante e após o término da geração de dados foi sendo estruturado e reestruturado constantemente conforme a frequência que algumas informações iam se tornando mais evidentes e, também, a partir de meu amadurecimento como pesquisadora utilizando a etnografia como escolha teórico-metodológica.

O movimento de voltar repetidas vezes e poder olhar os dados de diferentes formas possibilitou criar inteligibilidades sobre aspectos que não tinham sido percebidos quando iniciei as primeiras análises. Assim, esse movimento possibilitou acessar informações mais relevantes para a constituição do estudo e reconhecer as categorias com mais segurança para a minha pesquisa. Essas categorias se perpassam, por apresentarem o olhar para um objeto em comum. E o objeto comum é a apropriação do letramento acadêmico, e mais especificamente, a produção do gênero discursivo *relatório técnico* e como este é encarado pelos diferentes participantes desta pesquisa. Nesse sentido, a partir da perspectiva desses participantes, busco entender como eles lidam com o processo de escrita desse gênero, os desafios enfrentados por eles no transcurso e quais os significados que atribuem à tarefa de escrever o relatório técnico durante a unidade curricular Projeto Integrador, com todas as implicações que essa atividade traz.

Ao combinar dados de meu diário de campo, a partir das inúmeras notas que tomei durante os dois semestres de observação participante, com entrevistas realizadas com os participantes, com os relatórios técnicos redigidos pelos alunos e

com as vinte horas de filmagens realizadas no campo de pesquisa, além de me valer da pesquisa documental relacionada aos documentos norteadores do curso e da instituição, as seguintes categorias emergiram: 1) *“Eu não sei escrever”*: A escrita acadêmica enquanto uma prática institucional do mistério; 2) *“Não sugeriu caminhos” versus “ele sempre indica como fazer”*: as diferentes trajetórias pelo processo de letramento acadêmico num mesmo contexto de educação profissional; 3) *“Foi muito bom, pois vai me ajudar quando for para a faculdade”*: histórias e motivações de quem escreve e de quem orienta.

4.1 *“EU NÃO SEI ESCREVER”*: A ESCRITA ACADÊMICA ENQUANTO UMA PRÁTICA INSTITUCIONAL DO MISTÉRIO

Nesta seção descrevo como é encaminhado o ingresso do aluno do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática nas práticas letradas da esfera acadêmica ao desenvolver o Projeto Integrador e seu relatório técnico. A categoria foi estabelecida com base na frequência de situações em que os alunos relatavam achar a escrita do relatório técnico muito difícil e nunca terem tido a experiência com a escrita acadêmica anteriormente.

Como já destacado no primeiro capítulo, a alternativa do relatório técnico como gênero discursivo usado para registrar as ações realizadas na unidade curricular Projeto Integrador parte da equipe docente do curso, sem que haja a participação dos discentes nessa escolha. Assim, em todos os semestres, os professores apresentam a tarefa da escrita do relatório técnico do Projeto Integrador como algo fechado, numa ação arbitrária que, inclusive, está registrada no projeto pedagógico do curso, como sendo um conteúdo da unidade curricular. Essa posição mostra-se, em primeiro lugar, incoerente com o próprio PPC. Esse documento preconiza sobre a educação que privilegia a autonomia do aluno, mas este é excluído da reflexão sobre algo muito importante do processo, que é a forma como o projeto desenvolvido deve ser divulgado. O aluno, assume, nesse caso, um papel puramente passivo, sem que seus anseios sejam levados em consideração, situação que lembra, mais uma vez, o que Paulo Freire (1996) caracteriza como educação bancária.

Em segundo lugar, é importante pensar sobre quem são os participantes do processo de ensino e aprendizagem e quais são os interesses envolvidos nesse meio. Fleuri (2001) defende que a educação, como um evento social, é um processo que

resulta de relações entre as pessoas, num contexto social concreto e, por isso, é importante indagar quem decide as direções do processo, tendo em vista quais interesses de quem toma as decisões mais relevantes acabam predominando e impactando sobre o coletivo.

Na primeira aula de Projeto Integrador, em um laboratório de informática, o professor Alan, responsável pela disciplina, inicia a explanação sobre o que é esperado no curso, sobre alguns projetos que já haviam sido desenvolvidos por outras turmas, sobre como podem ser organizados os grupos e a escolha dos orientadores. Ele lembra que os assuntos a serem desenvolvidos podem ser relacionados aos conhecimentos abordados durante as diversas disciplinas do curso e que, de preferência, temas não estudados sejam evitados. Assim, Alan vai sugerindo várias ideias do que poderia ser desenvolvido pelo grupo. Nessa primeira parte da aula poucos alunos registram as orientações oferecidas pelo professor. Coloco-me, nesse momento, no lugar daqueles alunos, que devem iniciar em pouco tempo a experiência com algo novo para a maioria deles. Aquela sensação me faz refletir sobre como o processo de aprender algo é desafiador e como é importante ser sensível a isso num ambiente escolar.

Decorrida a explicação inicial, o professor quer saber a opinião dos alunos sobre as apresentações que assistiram do Projeto Integrador de outra turma. Essa situação está registrada na vinheta narrativa a seguir:

Alan tenta motivar os alunos a falarem sobre suas impressões a respeito do Projeto Integrador apresentado por outra turma no semestre anterior. Nesse momento, vários alunos vão destacando que sentem muito medo e vergonha de falar em público. Ivo diz: “tem que ter coragem para apresentar no auditório!”. Juliana também se manifesta: “Eu entro em pânico se tiver que falar em público, professor. Você sabe que eu sofro de ansiedade! O professor tenta animá-los: “Gente, esse nervosismo é algo normal, a maioria das pessoas fica nervosa quando vai falar em público”. Ele ainda insiste para que os alunos destaquem outras situações sobre o projeto, mas nesse primeiro momento eles só pensam na pressão de falar em público, sem pensar no processo de construção do trabalho, e continuam querendo saber como será a apresentação deles. Ivo insiste: “Mas o professor vai convidar outras turmas para assistir? Se tiver convidados eu não apresento” (DIÁRIO DE CAMPO, 20/02/2018).

Embora o objetivo desta pesquisa seja compreender as questões que envolvem a escrita, é interessante ressaltar o quanto as práticas letradas orais que envolvem situações mais formais causam insegurança e angústia nos alunos. Já no primeiro encontro, a maior dificuldade apontada pelos estudantes, antes mesmo de

definir o que fariam no Projeto Integrador, é a apresentação oral do trabalho. Importa lembrar também que essas situações escolares ou acadêmicas de produção de discursos estão sempre a conjugar o oral e o escrito e por isso importa abordar aqui essa relação. Bakhtin (1979/1997) afirma que o entrelaçamento entre os gêneros primários e secundários, como também entre fala e escrita, a partir das transformações sociais e históricas envolvendo a produção e divulgação de discursos em cenários multifacetados, além do surgimento de novas esferas de comunicação, como a imprensa e a universidade, torna-se sempre mais complexo. Para Rojo (2001), os ambientes escolares são, sem dúvida, locais privilegiados para colocar em prática não só o discurso escrito em seus diferentes gêneros, mas também os discursos orais, que por muitas vezes são esquecidos, por considerar que os alunos já sabem se expressar oralmente, ignorando a multiplicidade de gêneros orais que existem, sejam eles primários ou secundários.

Até esse momento ilustrado na vinheta acima, o professor ainda não faz qualquer comentário sobre a escrita do relatório técnico que deve ser produzido. Procura, em vez disso, motivar os alunos a pensar no quanto é importante desenvolver o Projeto Integrador, uma atividade claramente interdisciplinar, para quem quer se inserir no mundo do trabalho. Essa postura de Alan vai ao encontro do que a educação profissional tem preconizado nos últimos anos, tendo em vista que a preocupação é formar cidadãos preparados não apenas para satisfazer as necessidades do mercado de trabalho, mas para conquistar o seu espaço no mundo, seja como empregado ou como dono de seu próprio trabalho, o que exige dominar conhecimentos de modo integral, não apenas partes do processo. Essa forma de se fazer a educação profissional estaria ligada à busca pela superação da divisão entre quem executa e quem pensa o trabalho. Nesse sentido, a ideia de formação profissional que Alan apresenta converge com o conceito de formação humana integral apresentada por Ramos (2014, p. 86):

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

No entanto, no momento em que Alan toca no assunto sobre a produção escrita de um relatório técnico, é possível perceber como essa tarefa também preocupa alguns alunos, como apresento na vinheta abaixo:

Ao longo da aula, os alunos começam a conversar sobre suas ideias. Paulo e Tiago, que estão sentados ao meu lado, mostram-se muito empolgados com um possível projeto. Os dois não param mais de conversar, até o momento em que Alan destaca para a turma que os alunos devem escrever um relatório técnico sobre os projetos. A preocupação de Paulo ao saber da tarefa de escrever aparece quando ele diz a seu colega de projeto que está ao seu lado: “eu não sei escrever. Quem sabe escrever aí?”. Ele fala levantando a voz para outros colegas da sala ouvirem, mas ninguém se manifesta. E mais uma vez, destacando a sua apreensão, repete para o colega: “eu não sei escrever”. Tiago responde, sem muita convicção: “eu sei escrever”, mas logo em seguida reformula a frase: “acho que sei”. Sem dar muito crédito ao colega, Paulo insiste: “temos que chamar alguém para o nosso grupo que escreva bem” (DIÁRIO DE CAMPO, 20/02/2018).

Ao afirmar e reforçar a declaração “*eu não sei escrever*”, Paulo traz consigo a concepção de letramento escolar, que normalmente desconsidera a heterogeneidade de especificidades dos gêneros que estão presentes nos diversos contextos de produção. Assim que o aluno compreende que terá a tarefa de escrever um relatório técnico durante a realização do projeto, associa a tarefa às competências que a formação escolar geralmente apresenta como ideais e padronizadas e que, de acordo com o que diz ele, não conseguiu alcançar. Paulo, conservando uma mentalidade diglósica, assume a condição de afásico (KLEIMAN; SIGNORINI, 2000). Ele apresenta “a condição daqueles que têm o que dizer, mas não têm como, daqueles que têm o pensamento, a experiência, [...] mas não têm as palavras certas, as palavras ‘profundas’” (SIGNORINI, 2004, p.97).

Ademais, Paulo vivencia no curso de Manutenção e Suporte em Informática práticas letradas diferentes das que conheceu na escola e encara o letramento a partir do modelo autônomo, “no qual muitos indivíduos, frequentemente contra a sua própria experiência, passam a conceituar o letramento como um conjunto separado, reificado de competências “neutras”, desvinculado do contexto social” (STREET, J.; 2014, p. 129).

Ao afirmar: “eu sei escrever”, mas em seguida, dizer: “acho que sei”, Tiago traz para a cena a insegurança, proveniente de uma cultura hegemônica de prática escolar que estipula uma unicidade e uma padronização. E, Paulo, ao insistir em “chamar alguém [...] que escreva bem” também mobiliza uma caracterização de

escrever bem, cujos parâmetros são predominantemente perpetuados no cotidiano escolar, uma vez que o aluno não define quais qualidades teria essa boa escrita. Considerando o papel da escola nas práticas do letramento, Kleiman (1995, p. 18) chama a atenção para o fato de que essas práticas não se restringem ao contexto escolar:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, P. 18).

Paulo não parece compreender que essas práticas seriam o “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização” (KLEIMAN, 2005, p.12). Ainda que ele e Tiago avancem nos processos de leitura e escrita, modificando e ampliando constantemente os usos sociais dessas habilidades, para eles a escrita parece ser própria apenas do ambiente escolar, sem que signifique um aprender constante, em diversas situações, durante toda a vida. Nota-se, assim, na fala de Paulo, o medo de escrever estagnando, instantaneamente, a sua ação, tornando-o afásico. Antes mesmo de cogitar buscar um participante para o grupo que tivesse afinidade com o projeto que ele e Tiago tinham em mente, estabelece um critério para a escolha: “*alguém que escreva bem*”, alguém que salve sua face diante de uma prática que ele se sente incapaz de enfrentar, o que demonstra uma insegurança frente ao desafio da escrita. Assim, “ele se cala, fica mudo, faz qualquer coisa para não expor a si e a sua língua” (SIGNORINI, 2004, p.97).

Paulo expressa a sua dificuldade com os usos da linguagem e sua relação com a escrita na escola. Ao falar sobre esse processo, ele descreve suas angústias:

Excerto 1: Paulo

Claudia: Você já me disse em algumas conversas em sala de aula que você não gosta de escrever/

Paulo: De escrever e de ler.

Claudia: Isso desde sempre?

Paulo: Nunca tive o hábito /.../ eu nunca tive esse no::ssa, vou começar a ler, eu vou me entusiasmar com o livro /.../

Claudia: como você considera a sua relação com a linguagem?

Paulo: Pra falar é tranquilo, não tenho problema, mas/

Claudia: Com a escrita/

Paulo: A escrita é uma coisa complicada, que:: (+) No fundamental eu tive, nossa, um ótimo professor que ensinava tudo, tipo, verbo, isso na sala, tá? (+) Passava pra próxima aula, tá, mas verbo é o que mesmo? Eu não, não decorava, podia estudar em casa o quanto fosse que (+) é difícil pegar pra mim.

Claudia: Mas não dá pra confundir aprender língua portuguesa com apenas aprender regras/ talvez esse ensino de português baseado em regras tenha te travado/

Paulo: eu percebi alguma coisa assim no ano passado, a professora passou/ a gente entrou estudando as escolas literárias e daí ela falou 'não importa se tem um, dois errinhos de gramática ali, mas desde que tenha um contexto' (ENTREVISTA, 19/06/2018).

A fala de Paulo relaciona a ideia de escrever com regras gramaticais e o modo como ele teve que lidar com as práticas de ensino de português durante o ensino fundamental: “No fundamental eu tive [...] um ótimo professor que ensinava tudo, tipo, verbo, isso na sala, tá?”. A questão do ensino pautado em regras aparece em sua lembrança da experiência no ensino fundamental. Ou seja, sua experiência escolar está associada ao conceito de objetivismo abstrato de Bakhtin. Como explica o autor, nessa perspectiva a língua é entendida como um conjunto de regras, e o aluno é levado a aprender sobre a língua, pautado numa visão essencialmente estruturalista (BAKHTIN, 2006). Já a experiência de Paulo com a professora do ensino médio é um breve exemplo que nos remete à concepção de linguagem do círculo de Bakhtin que defende a construção de uma consciência linguística.

O distanciamento da língua do sujeito Paulo revela a visão estruturalista, discutida por Street, J. Para a autora, esse distanciamento ocorre pelas “maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos” (STREET, J., 2014, p. 129). No caso do aluno Paulo, mesmo ele tendo feito referência a uma forma diferente de a professora lidar com a escrita no ensino médio, sua concepção não mudou.

Na conversa a seguir é possível perceber suas preocupações sobre a escrita do relatório. Ao longo das aulas, Paulo comenta com frequência sobre seu desejo de morar em outra cidade para fazer um curso superior, mas desde já prevê que sua relação com o uso da linguagem escrita poderá dificultar a sua vida acadêmica, quando diz que a dificuldade para escrever vai *travá-lo* na faculdade.

Excerto 2: aluno Paulo

Claudia: Então pra você isso é um grande desafio?

Paulo: Sim, tanto é que eu tava vendo (+) mais pra frente eu quero fazer uma faculdade, a hora que chegar no TCC eu não vou conseguir, acho que isso aí vai me travar na faculdade (ENTREVISTA, 19/06/2018).

Ao ser encorajado em relação a uma nova forma de letramento, que envolve a produção dos diversos gêneros que fazem parte de uma comunidade específica, ele ouve e sorri. Mais adiante, após conversarmos sobre a trajetória de Paulo na escola, insisto:

Excerto 3: aluno Paulo

Cláudia: Então esse tipo de texto agora, que é, né, um texto mais acadêmico/

Paulo: Mais formal.

Cláudia: Mais formal, com uma linguagem diferente, pra ti é um complicador?

Paulo: Sim

Claudia: Você já leu algum texto assim, desse tipo que nem vocês tão fazendo?

Paulo: Pior que não! (ENTREVISTA, 19/06/2018).

O aluno vê a problemática da escrita como um grande desafio para sua vida. Ao pensar, no futuro, em entrar para a universidade, ele encara a escrita do *TCC* como uma forma de tornar a tarefa de escrever ainda mais complexa do que isso já representa para ele, agora no ensino médio, e não como diferentes práticas de letramento, mais uma vez evidenciando a sua crença de que o letramento é “um fenômeno único, de impacto psico e sociocognitivo uniforme, independente dos modos de socialização do falante” (SIGNORINI, 1995, p. 180). Para Paulo, como para tantas outras pessoas, a infinidade de práticas de letramento presentes na sociedade acaba reduzida às que tem prestígio na educação escolar, o que faz com que essas práticas regulem diferentes situações discursivas fora da escola. Essa crença compreende que saber lidar ou não com as práticas escolares de letramento define a capacidade do indivíduo de dominar o conhecimento de modo geral (SIGNORINI, 1995).

As subseções a seguir apresentam diferentes questões conceituais que emergiram nos discursos dos diferentes participantes da pesquisa em relação ao processo de letramento que vivenciaram.

4.1.1 Não se assustem com o documento. Não é um TCC: A apresentação do relatório técnico a partir da sua construção composicional

Retomando a atenção para a primeira aula, depois dos esclarecimentos iniciais sobre o Projeto Integrador, Alan relata sobre os critérios de avaliação da unidade curricular e destaca que no meio do semestre ele cobrará o relatório parcial, conforme descrevo a seguir:

Os alunos não têm objeções nem perguntas. Ele afirma ainda que tudo sempre poderá ser negociado, e pergunta, em tom de brincadeira, se os alunos querem que ele sorteie as equipes. Eles rapidamente respondem em coro: “NÃO!”. Então ele aproveita para dizer: “tudo a gente pode negociar. Nada é imposto. Se colaborar é assim. Vou impor se não tiver colaboração. Não posso perder o controle”. E continua: “equipes formadas?”. Mas alguns alunos fazem sinais negativos. Então Alan continua: “quase formadas. Vou dar uma nova tarefa: escrevam as ideias para o projeto para analisar se elas são viáveis. Vocês devem trazer até a próxima aula”. Ele indica que não devem se preocupar ainda com o projeto escrito, apenas descrever de maneira simples e informal a ideia que as equipes estão formulando (DIÁRIO DE CAMPO, 20/02/2018).

Muito embora o professor apresente essa postura pedagógica democrática de negociação, existe, como já foi explicado, a prescrição no documento do projeto pedagógico do curso que não permite que a forma de registrar o Projeto Integrador seja, de fato, negociada, estando, assim, estabelecido que o relatório técnico deverá ser escrito e não há o que discutir em relação a isso. No entanto, a forma como Alan organiza essa primeira aula favorece a possibilidade de os alunos encaminharem suas ideias com liberdade e sentirem que suas escolhas são, pelo menos em partes, respeitadas. A fala de encorajamento e motivação do professor faz com que os alunos saiam desse primeiro encontro instigados com a ideia da realização do projeto, o que pode ser notado pelas intensas conversas entre as equipes buscando definir os caminhos dos trabalhos.

Alan inicia a aula seguinte com o objetivo de acalmar os alunos em relação ao gênero discursivo a ser produzido, pois alguns alunos já tinham ouvido falar que teriam que escrever uma espécie de TCC. Assim, antes de iniciar a explicitação sobre o desenvolvimento do relatório técnico, Alan diz: “Não se assustem com o documento. Não é um TCC, como dizem. Está bem longe disso” (NOTA DE CAMPO, 01/03/2018).

A disponibilidade de Alan, no entanto, não afasta a tarefa da escrita do relatório técnico restrita à sua construção composicional (BAKHTIN, 2016) e ao modelo

autônomo de letramento (STREET, B., 1984). Segue-se a orientação para o *escrever bem*, conforme idealizado e creditado institucionalmente. Durante a maior parte das aulas, as orientações para a escrita do relatório são feitas a partir da ideia do gênero enquanto estrutura formal. O professor fala, detalhadamente, sobre como escrever as partes que o compõem, explicando para que servem, sem se deter a aspectos do estilo da linguagem. A orientação nas aulas de Projeto Integrador aborda, assim, questões referentes à materialidade²⁷ do texto, e os aspectos da dimensão social da produção do relatório técnico acabam sendo invisibilizados.

A visão de língua que é apresentada neste contexto restringe-se à sua estrutura, sem considerar seu caráter social. Essa percepção dificulta a tarefa de muitos alunos que estão iniciando a aprendizagem de uma nova prática de letramento, pois algumas lacunas permanecem nesse processo. Essas lacunas dizem respeito ao estilo da linguagem a ser utilizada em gêneros discursivos da esfera acadêmica, à função social desses gêneros e, principalmente, aos interlocutores dos alunos escritores. Esse modo de encarar a língua afasta-se das relações dialógicas de que trata os pressupostos bakhtinianos, lembrando que, para o círculo, a utilização da língua, habitualmente, efetua-se na configuração de enunciados, orais e escritos, concretos e únicos; e provém dos constituintes das múltiplas instâncias da atividade humana. O enunciado é influenciado pelas condições específicas e finalidades de cada uma dessas esferas e cada situação de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016).

Bakhtin afirma que o enunciado “sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (2016, p. 76, grifo do autor), pois o autor será sempre influenciado pelo interlocutor e construirá o seu enunciado a partir da resposta antecipada do outro. Por isso é imprescindível que o aluno tenha para quem dizer, pois não há projeto de dizer sem um destinatário para o seu enunciado. Os enunciados são constituídos de falantes e de interlocutores, e quando falamos de dialogismo, falamos de enunciados, pois estes se constroem sempre a partir de relações dialógicas, constituindo-se pelo já dito e pela resposta do interlocutor. Assim, as relações entre os enunciados não permitem que eles sejam isolados (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012). Todo enunciado é, assim, determinado pelo falante

²⁷Utilizo o termo materialidade do texto não como efeito de sentido, mas considerando o caráter fortemente estrutural do ensino do gênero discursivo em meu contexto de pesquisa.

e pela consciência que ele tem do seu interlocutor. Para Bakhtin (2006, p.115), “O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc”. Os gêneros do discurso, não podem, portanto, ser pensados distantes de suas dimensões sociais.

Conforme apresentado pelo professor, a estrutura do texto, explicada, passo a passo, deve apresentar introdução, justificativa e objetivos. Para a fundamentação teórica, Alan destaca a autoria: “não é cópia do material que vocês encontram na internet. Os professores estão prestando atenção muito na construção da fundamentação teórica” (NOTA DE CAMPO, 01/03/2018). E enfatiza que “Todos os itens que vocês têm que estudar, têm que saber a teoria, a parte teórica dos conceitos envolvidos” (NOTA DE CAMPO, 01/03/2018).

Alan procura dar as orientações de como construir a estrutura do relatório técnico até a fundamentação teórica, ainda que compreenda que o modo de explicar os passos para a escrita não seja motivador: “não vou passar todos os tópicos, partes, porque se torna muito cansativo” (NOTA DE CAMPO, 01/03/2018). O reconhecimento do professor em relação ao seu esquema pedagógico tem assentimento no grupo, que naquele momento suspira e se remexe nas cadeiras (NOTA DE CAMPO, 01/03/2018).

Tendo em vista que as relações sociais no mundo se dão a partir dos discursos que se organizam em textos, que são mais ou menos estáveis, ou seja, em gêneros do discurso, importa que as práticas de linguagem sejam compreendidas pelos alunos. Ao entender o porquê de estudar o que está sendo estudado faz com que o aprendizado em sala de aula faça sentido para o estudante. Para ter uma razão para dizer algo, o aluno precisa ter o que dizer e para quem dizer (BAKHTIN, 2016, p. 68), o que não se aprende apenas tendo contato com a construção composicional do relatório técnico.

Assim, depois de insistir nessa mesma prática pedagógica e perceber a manutenção da dúvida de muitos alunos, mesmo que de maneira muito breve, Alan experimenta outro modo de orientar a escrita do relatório. No sentido de saber o que dizer e para quem dizer, conforme defende Bakhtin, e a fim de promover um diálogo que pudesse levar os alunos a compreenderem melhor a constituição do gênero e darem diferentes significados ao processo de escrita no curso, Alan utiliza a produção de um aluno de outra turma para que os estudantes possam ver como é escrito, na

prática, o capítulo da metodologia do projeto. Nesse momento, os alunos, que em geral, sempre se mostraram apáticos durante as explicações, raramente questionando algo, voltam os olhares curiosos em direção ao que está projetado na tela. A experiência é narrada abaixo:

Alan inicia a aula de orientação para a construção da metodologia. Os alunos conversam entre si. Carlos diz: Eu não entendi nada! Logo após, alguns alunos começam a chamar o professor para pedir ajuda. Percebendo que muitos alunos não entenderam direito o que deveriam escrever nessa parte do texto, Alan fala: “eu não costumo fazer isso, mas eu vou projetar a parte da metodologia de um trabalho do ano passado para vocês verem como é”. Quase que instantaneamente os alunos focam no trecho da metodologia projetado, prestando atenção a como está redigido. Alguns alunos se levantam para ler e ditam para os colegas (DIÁRIO DE CAMPO, 22/05/2018).

A reação dos alunos ao verem um modelo da metodologia projetado na tela, mesmo que de maneira rápida e singular, causou uma mudança na postura dos estudantes em relação ao que costumava acontecer em aulas anteriores. Esse momento tão breve mostrou-se mais representativo para os alunos que as longas explicações sobre *como fazer*. Quando os alunos tiveram o contato com um trecho do mesmo gênero que estavam construindo foi o momento em que demonstraram o maior interesse pela explicação do professor até então.

A discussão a partir do exemplo trazido por Alan contribui para mostrar que devido ao caráter social da língua, não se busca encontrar nas interações verbais o uso de orações ou um sistema de regras. O que se busca é construir os nossos enunciados a partir de outros enunciados, que se assemelham aos projetos de dizer. “A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se torna e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2016, p. 54). Os enunciados não são encontrados em estoques, mas em enunciados já ditos, com os quais já se teve contato. A língua vem desses enunciados. Por isso, é pouco significativo para o aluno o estudo do relatório técnico pautado somente numa visão estrutural e repleta de conceitos, em que o foco do ensino seja a estrutura e definições diversas, sem o contato com outros discursos. Para a concepção bakhtianiana, o nosso discurso é constituído de palavras dos outros e “essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 2016, p. 54).

Rodrigues (2014, p.41) também destaca que “a noção de gêneros muitas vezes se limita (ou quase se limita) à estrutura dos textos ou, então, a dimensão

estrutural se sobrepõe aos elementos da interação”. A autora não nega a importância do estudo da dimensão textual dos gêneros do discurso e entende que seus aspectos estruturais devem ser levados em consideração nos estudos linguísticos. No entanto, Rodrigues ressalta que sua:

Preocupação reside no rareamento ou no apagamento da dimensão social e interativa dos gêneros, elementos constitutivos da noção de gêneros, uma vez que só faz sentido falar em gênero se falarmos em esfera da atividade humana, interação, autoria, projeto de dizer, interlocutor (RODRIGUES,2014, p.42).

Possibilitar ao aluno uma maior intimidade com o gênero discursivo a partir de leitura e análise de diferentes produções constrói uma certa familiaridade com gêneros da mesma esfera de atividade social e auxilia o processo de construção do discurso do estudante. A prática da escrita se torna significativa e o aluno tem, assim, maiores condições de construir o seu projeto de dizer, ou seja, de enxergar uma razão para produzir o seu enunciado. No contexto analisado nesta pesquisa, essa prática pouco aconteceu, como também foram pouco acionados os aspectos de constituição do relatório técnico enquanto prática social, que poderiam proporcionar um melhor entendimento da escrita acadêmica. A produção escrita do relatório técnico ficou pautada na dimensão verbal do gênero e a relação dialógica ficou esvaziada pela falta de reflexões sobre a constituição do auditório social dos locutores.

4.1.2 “*Numa receita de pão, de bolo a gente escreve de cabeça*”: A presença da “prática institucional do mistério” na orientação para a escrita do relatório técnico

Durante as dezenove entrevistas realizadas com 16 alunos da turma, os estudantes afirmaram que não conheciam gêneros do discurso como o relatório técnico. A experiência com a escrita acadêmica ao produzir esse gênero discursivo possibilitou analisar diversos significados que os participantes da pesquisa atribuíram ao processo de letramento acadêmico. Especificamente nesta subseção, a partir dessas análises, apresento algumas questões conceituais que emergiram dos discursos dos participantes deste estudo, entre eles as concepções de letramento sustentadas e a presença da “prática institucional do mistério” no processo de ensino do novo letramento.

Uma das questões que mais chamaram a atenção durante o período de escrita do relatório técnico foi o fato de que a turma, quase em sua totalidade, não conhecia o gênero discursivo, tampouco teve contato mais aprofundado com outros relatórios ou gêneros semelhantes a fim de estudar a sua constituição para poder compreender melhor a tarefa de escrita que deveria realizar. Os excertos abaixo trazem as falas de alunas que retratam esse desconhecimento:

Excerto 4: Aluna Júlia

Claudia: Você já tinha lido trabalhos desse jeito antes?

Julia: Não.

Claudia: E como é que você vê isso?. Você conseguiu fazer o texto com base só na orientação dos professores? Não fez falta conhecer melhor o texto escrito?

Julia: Eu sempre gostei de escrever, só que eu gostava de escrever (+) não a parte teórica, mas da parte de fantasia, assim. Eu já tinha contato com a escrita, então não foi tão difícil. (ENTREVISTA, 07/12/2018)

Excerto 5: Aluna Paula

Claudia: Vocês pegaram outros PIs para ler mais a fundo?

Paula: Não, não.

Claudia: Então como é que você considera ter que escrever um texto como esse do relatório do PI, sem ter um conhecimento mais aprofundado desse gênero discursivo?

Paula: Difícil, porque a gente não sabia o que colocar no objetivo, na conclusão, como montar o sumário, o que colocar em outros tópicos que compõem a:/ Numa receita de pão, de bolo a gente escreve de cabeça/ Claro que hoje, com nosso trabalho pronto, com muito esforço nosso, eu conseguiria fazer um sozinha (ENTREVISTA, 07/12/2018)

Excerto 6: Aluna Mariana

Claudia: Já tinha escrito algum texto parecido com esse que vocês estão escrevendo agora?

Mariana: Não.

Claudia: Não? Primeira vez?

Mariana: Primeira vez

Claudia: E ler? Um texto desse tipo, tu já leu?

Mariana: Le:r (+) nunca tinha chegado a observar um texto

Claudia: Até agora, neste momento, já chegou a ler o PI de uma turma anterior, inteiro assim, você já chegou a ver um trabalho desses?

Mariana: Eu tentei ver inteiro mas li uns dois só pela metade.

Claudia: Os professores deram algum para vocês lerem? (+) Um PI das turmas passadas, um exemplo, você chegou a/

Mariana: A professora Renata ia passar, mas não deu tempo (ENTREVISTA, 19/06/2018).

As declarações das alunas de que não conheciam o gênero discursivo relatório técnico e de que durante o processo de escrita não foram orientadas a ler nenhum outro relatório evidenciam a presença do modelo das habilidades de estudos (LEA; STREET, B., 1998) nesse processo de letramento; modelo pautado

exclusivamente em questões estruturais e normativas da língua escrita, sem considerar aspectos sociais e contextuais que envolvem as práticas letradas.

Embora nenhuma dessas alunas tenha sido orientada a buscar conhecer mais profundamente o gênero discursivo a partir de leituras e análises de outros relatórios semelhantes, cada uma das alunas demonstrou, a partir de suas entrevistas, suas concepções de letramento.

Julia, ao dizer que não achava que o processo fosse complicado, pois sempre gostou de ler e escrever, mesmo que gêneros completamente diferentes do relatório técnico, além de não ter buscado ler um outro relatório para se aprofundar, demonstra que sua visão de letramento está atrelada à concepção de letramento autônomo de Street, B. (1984). Volto a destacar que, para esse modelo de letramento, a escrita é encarada como uma tecnologia neutra, e questões sociais, contextuais e relações de poder que a envolvem não são consideradas no processo. Tem-se a ideia de que há uma relação causal entre o domínio da escrita e vantagens de diferentes tipos, que passam pelos benefícios cognitivos até de ordem econômica (STREET, B., 1984). A aluna aproxima a escrita que ela deve empregar no contexto de registro de seu projeto àquela com a qual estava acostumada: “eu gostava de escrever (+) não a parte teórica, mas da parte de fantasia, assim. Eu já tinha contato com a escrita, então não foi tão difícil” (ENTREVISTA, 07/12/2018).

Mariana, por sua vez, tentou ler por conta própria outros textos, mas não os analisou por completo. Como Julia, Mariana afirmou na entrevista que gostava de ler e escrever na escola, mas em conversa posterior durante uma aula de Projeto Integrador, a aluna destacou que achava o processo muito difícil e que estava tendo muitas dificuldades com os detalhes, como com citações e formatação do texto (NOTA DE CAMPO, 28/09/2018). Diferentemente de Julia, Mariana demonstra que o processo de letramento que ela está vivenciando requer dela uma nova forma de lidar com a escrita. Ela parece entender que há nesse contexto relações de poder e autoridade, o que se relaciona ao letramento pelo modelo ideológico (STREET, B., 1984), que se contrapõe ao modelo autônomo. A aluna faz, inclusive, a tentativa de compreender melhor as particularidades da escrita acadêmica, mas sozinha não dá conta de perceber o que se espera dela. Isso evidencia também que há nesse espaço

o que Correa (2011) chamou de aspectos “ocultos”²⁸ do letramento acadêmico, amparado no que Street, B. (2009, 2010) chamou de dimensões “escondidas” do letramento. Esses conceitos referem-se a aspectos da escrita acadêmica que permanecem implícitos durante o processo de letramento, mas que durante a avaliação acabam sendo requisitados. Isso ocorre porque, utilizando a ideia de presumidos sociais, quem conduz o processo espera que existam determinados presumidos em relação aos gêneros do discurso, que seriam características comuns e essenciais aos gêneros. No entanto, muitas vezes, o sujeito que está em processo de letramento pode presumir determinadas características, mas não outras. Por isso, de acordo com Correa (2011, p. 345)

Não basta, portanto, saber o nome, nem conhecer e exercitar a estrutura formal do gênero; é preciso que, além disso, se esteja atento aos presumidos que, nele, podem habitar ou, se preferir, é preciso que se esteja atento a esses aspectos “ocultos” do letramento acadêmico. Atentar para esse tipo de funcionamento é, além de uma perspectiva textualista, enfatizar fortemente uma perspectiva discursiva no estudo e no ensino dos gêneros do discurso.

Levar o sujeito que está iniciando seu letramento acadêmico a estar mais atento a identificar tais aspectos poderia facilitar o desenvolvimento do aluno nesse processo.

No mesmo viés, Lillis (1999) apresenta a ideia de “prática institucional do mistério”. De acordo com a autora, em muitos casos o estudante não compreende o que é requisitado no processo de escrita acadêmica, tendo em vista que não é apresentado a ele o que se espera do texto a ser produzido. Muitas vezes o docente encara esse processo como transparente e acha desnecessário abordar certas informações, o que, no entanto, pode não ser tão óbvio ao aluno. A autora destaca que essa prática resulta da tentativa de os alunos compreenderem as normas que estão por trás da escrita acadêmica, frente à concepção dos professores de que as convenções são de senso comum e não apresentam problemas (LILLIS, 1999).

Os autores supracitados apresentam a problemática de deixar implícito o que, muitas vezes, seria essencial que fosse explicitado para o processo de letramento acadêmico dos estudantes. Essa problemática é potencializada no contexto deste

²⁸O termo “*oculto*” foi usado por Correa (2011) para traduzir o conceito de Street (2009), mantendo as aspas originais do autor americano - “*Hidden*” *features of academic paper writing*. Outras traduções apresentam o termo “*escondidas*”, sempre utilizando as aspas.

estudo por se tratar de um curso de nível médio de ensino, com foco na educação profissional.

Paula, do mesmo modo que Mariana, dá à tarefa da escrita do relatório técnico um significado que se afasta do modelo autônomo. A aluna compreende que tem uma tarefa que difere de tudo que já realizou com a escrita. Quando ela diz que é “difícil, porque a gente não sabia o que colocar no objetivo, na conclusão, como montar o sumário, o que colocar em outros tópicos que compõem a:”/ Numa receita de pão, de bolo a gente escreve de cabeça”, demonstra entender o caráter social que compreende o gênero discursivo. A alusão à receita mostra que ela é capaz de escrever com facilidade aquilo que ela domina, o que faz parte de sua realidade e tem significado para ela, mas não ocorre o mesmo com o relatório técnico, que ela nunca sequer chegou a ler.

Nas entrevistas realizadas com Carlos, Ivo e Paulo, ao conversar sobre a experiência que tiveram na aula de Alan, quando o professor mostrou o trecho de um relatório técnico de uma turma anterior a deles, os alunos fazem as seguintes observações:

Excerto 7: Aluno Ivo

Claudia: O professor Alan, um dia, mostrou rapidamente um texto de outros alunos. Acho que foi na aula de metodologia. Você acha que aquilo foi importante?

Carlos: Ah, sim. Aquilo, aquilo foi importante, porque tinha muito a ver com o nosso trabalho, sabe? (...)

Claudia: Ele chegou a mandar pra vocês esse modelo?

Carlos: “Não, mandar eu acho que não. Mostrou só em *slide*.”

Claudia: E a professora Renata chegou a mostrar partes assim do trabalho para vocês, ou não?

Carlos: Que eu lembre não.

Claudia: Mas um exemplo, um trabalho pronto vocês não viram? Inteiro, assim, vocês não chegaram a ver?

Carlos: Não, não.

Claudia: Um PI de outra turma?

Carlos: Não, nunca.

Claudia: Você acha que isso seria mais fácil?

Carlos: Acho que seria, né?! (ENTREVISTA, 19/06/2018).

Excerto 8: Aluno Paulo

Claudia: E aí você acha que é mais difícil ainda escrever um texto desse sem ter nunca lido um texto assim?

Paulo: Não ter uma base complica um pouco mais as coisas.

Claudia: Você acha que se os professores tivessem mostrado exemplos de PIs antigos pra vocês seria melhor?

Paulo: Sim, eu acho que você estudar baseado em exemplos é a melhor maneira que tem de estudar. Imagina que um professor pegar, olha, um texto se faz assim, assim, assim, passar muita teoria, sendo que ele pode pegar um quarto do tempo e dar dois exemplos... você vai entender também (ENTREVISTA, 19/06/2018).

Excerto 9: Aluno Carlos

Claudia: Você chegou a ler o TCC?

Carlos: Por inteiro, não. (...)

Claudia: E se os professores no PI ou na Comunicação Técnica tivessem mostrado mais textos, exemplos de PIs anteriores... isso ia facilitar a escrita?

Carlos: Eu acho que sim, porque nós *ia* ter uma base de como fazer.

Claudia: Eu acompanhei, assim, as aulas e percebi que os professores explicaram muito bem COMO fazer.

Carlos: Sim, só que na prática muda de um trabalho pra outro e acaba dificultando (ENTREVISTA, 19/06/2018)

Todos os alunos responderam que a leitura de outros relatórios seria importante para entender melhor o processo de escrita, o que aponta para a superficialidade da relação entre os alunos e o gênero discursivo com o qual estavam lidando. Assim, os alunos tinham contato com o *como fazer*, mas ainda com poucas oportunidades de entender a linguagem em uso na prática, reforçando o que foi discutido acima.

Ainda que houvesse um esforço do professor, a língua na turma de Manutenção e Suporte em Informática era tratada como forma, fruto da visão estruturalista da língua, daquilo que Bakhtin chamou de objetivismo abstrato (BAKHTIN, 2006). Como destaca Zavala (2010), os problemas relacionados à produção de gêneros acadêmicos não ficam restritos a aspectos linguísticos. A falta de familiaridade com as práticas de letramento dominantes dessa esfera e com o discurso acadêmico também são aspectos que precisam ser considerados no processo.

As opiniões dos alunos em relação ao desafio de escrever um relatório, gênero esse desconhecido para quase todos os alunos entrevistados, mostra o quanto a escrita acadêmica constitui-se, para eles, como um mistério.

Também para Juliana o desafio da escrita acadêmica foi sentido. No excerto abaixo, a aluna escolhida por Paulo e Tiago para ficar a cargo da escrita do relatório explica o modo como trabalharam no PI:

Excerto 10: Aluna Juliana

Claudia: Assim de uma forma geral como foi realizar esse trabalho de PI?

Juliana: Assim, na parte relatorial foi estressante, porque os piás não se dão bem com a escrita, né? Só que eles se esforçaram. Eles se esforçaram bastante na parte escrita.

Claudia: Na escrita? O Paulo?

Juliana: No semestre passado, sim, eles se esforçaram pra fazer.

Claudia: Mas ele disse que não escreveu nada.

Juliana: Escreveu, sim, o pior de tudo é que ele escreveu. Mas ele é apavorado. Ele odeia escrever. Ele discursa muito bem, mas ele odeia escrever. (...)

Claudia: Você já tinha escrito um gênero como esse relatório?

Juliana: Não, não tinha escrito.

Claudia: Como é que foi agora escrever esse gênero?

Juliana: É estranho. Eu li partes de um relatório para eu entender. Eu li partes da fundamentação teórica do relatório do pessoal de manutenção do semestre passado.

Claudia: Ah! Você fez isso?

Juliana: Uma parte, eu li a parte da fundamentação teórica.

Claudia: E isso te ajudou?

Juliana: Ajudou bastante a entender o assunto, onde eu tinha que procurar, o que que era o Arduino, esse tipo de coisa (+) Os sites que eu precisava pesquisar, como eu tinha que escrever (ENTREVISTA, 07/12/2018).

Juliana foi uma das únicas que indicou o fato de que leu outro relatório técnico para ajudar a entender melhor o gênero discursivo. A aluna afirmou ter lido um PI de outra turma para ter um caminho mais claro para escrever o relatório de sua equipe. Ela pensou em buscar um texto real para ter condições de encontrar dados de que precisava, mas também para observar na prática como deveria construir o seu texto.

Juliana também sentiu a problemática do que permaneceu implícito no processo de letramento acadêmico, a que me referi acima. Obviamente um processo de letramento não ocorre centrado apenas no que é apresentado por um professor; ao contrário disso, as práticas sociais vivenciadas pelos estudantes são primordiais para a construção de novos saberes. No entanto, a relação entre momentos significativos que os alunos já conheciam, em termos de práticas de letramento anteriores e o que estavam aprendendo nas aulas de Projeto Integrador poderia contribuir significativamente para o avanço na escrita. Assim, no processo de ensino e aprendizagem da escrita acadêmica no Projeto Integrador o exercício de levar os alunos à tomada de consciência para criar a relação entre o que sabiam e o que era novo poderia fazê-los ter mais sucesso no processo de escrita do relatório. É importante ainda ressaltar que, como destacam Dalla Vecchia, Jung e Petermann (2019), há escassez no Brasil de políticas oficiais que promovam a aprendizagem de línguas no plural em escolas públicas, ainda menos que reconheçam a diversidade linguística e cultural que faz parte da nossa constituição social. Para os autores isso faz parte de “uma concepção ontológica desse aluno pela escola, que o reconhece sempre pelos seus déficits e não pelo que ele já sabe, pelos conhecimentos de língua que já têm, pelos saberes de sua comunidade, pelas práticas letradas das quais já participa” (DALLA VECCHIA; JUNG; PETERMANN, 2019, p. 09).

Somada a essa problemática, os alunos lidaram ainda com a dificuldade em produzir um texto que eles não conheciam, ficando a produção do relatório técnico restrita quase que completamente às orientações passadas pelo professor.

Bruna, outra aluna que procurou ler outros textos da mesma esfera que o relatório técnico, indicou a importância de conhecer relatórios reais para facilitar o processo de aprendizagem, mas opinou que essa deveria ser uma tarefa dos professores. Na entrevista, em relação à forma como as aulas sobre a escrita do relatório foram conduzidas, ela diz: “Eu acho que cada grupo podia correr mais atrás, mas eles podiam passar o exemplo de cada coisa. Eles falavam ‘façam assim’, mas não deram o exemplo, sabe? Porque querendo ou não é complexo” (ENTREVISTA, 20/06/2018).

A dificuldade que os alunos sentem ao compreender a nova prática letrada a partir de um modelo se assemelha ao das habilidades de estudo. De acordo com Lea e Street, B. (2014, p. 479), “essa abordagem concentra-se nos aspectos da superfície da forma da língua e pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas”.

Além disso, essas passagens reforçam a ideia da “prática institucional do mistério” (LILLI, 1999), pois é pressuposto que as prescrições dadas em sala são suficientes para que os estudantes possam dar conta de produzir o relatório técnico como é esperado por muitos professores, sem que, contudo, sejam apresentados detalhes importantes da atividade, tal como fazer a leitura e as análises de relatórios já produzidos por outros alunos em outras ocasiões.

Por outro lado, a descoberta de novas formas de pensar e encarar um novo letramento também teve lugar. A entrevista de Ana demonstra um pouco do aprendizado que teve em seu processo de escrita:

Excerto 11: Aluna Ana

Claudia: No seu ponto de vista, como você classifica essa experiência da escrita desse relatório? Como é que você acha que foi isso?

Ana: Eu particularmente achei muito difícil. Eu achei diferente, porque eu nunca tinha falado nada sobre isso, ou estudado e pesquisado nada sobre isso. Então para mim foi uma coisa nova mesmo.

Claudia: Como maior dificuldade na parte escrita você poderia dizer que foi o quê?

Ana: Foi difícil na parte de achar conteúdo para falar sobre Xorg, multiterminal. Porque nem todos [conteúdos] que a gente encontra na internet é verdadeiro, ou é muito antigo. Então essa parte eu achei bem difícil.

Claudia: E onde vocês encontraram essas informações para usar no relatório?

Ana: Um pouco na Internet e o Pedro encontrou um livro. Ou o Ruan, não lembro. Um dos dois emprestou um livro para ler sobre isso (ENTREVISTA, 07/12/2018).

Ana, que explicou que o relatório foi escrito de forma colaborativa no *Google Docs*, destacou que a maior dificuldade foi encontrar conteúdos confiáveis sobre o assunto que estavam pesquisando: “Porque nem todos que a gente encontra na internet é verdadeiro, ou é muito antigo” (ENTREVISTA, 07/12/2018). Sobre como fazer essa distinção entre o que era confiável ou não, e se isso já significava um aprendizado para a equipe, Ana indicou que a professora Renata tinha lhes ajudado a perceber vários detalhes sobre os caminhos que deveriam seguir na construção do relatório e que ela mostrou as diferenças entre os diversos dados que existem na internet.

A percepção que Ana e sua equipe tiveram sobre as fontes de pesquisa nas quais podiam confiar, a partir do direcionamento individual da professora Renata, pode servir como um exemplo do processo de letramento acadêmico defendido por Lea e Street, B. (1998). A partir do momento em que os alunos compreenderam essa particularidade, deram um passo a mais em direção à prática de letramento que acontecia nesse espaço. Assim, pode-se dizer que trilhavam o percurso de aprendizagem do novo letramento, a partir dessa “adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento” (LEA; STREET, B., 1998, p. 157).

Os alunos dessa equipe entenderam que a escrita acadêmica requer vozes de autoridade, que deem credibilidade ao texto, e puderam perceber com maior entendimento a dimensão social do relatório técnico, indo além da compreensão da estrutura do texto. Ainda assim, Ruan explica que há a dificuldade de *colocar lá*:

Excerto 12: Aluno Ruan

Claudia: Para você teve algum desafio na escrita deste trabalho?

Ruan: É, não vou dizer que não tem dificuldade, porque tem. Por exemplo, agora a gente *tá* nas considerações finais do trabalho que é o final, ver o que faz parte importante do trabalho e eu não consigo colocar lá. A mesma coisa na introdução também. A sorte é que tem mais gente para ajudar. Porque nessas partes assim eu não... eu preciso de um... como é que é? Como um carro, um motor de arranque (ENTREVISTA, 19/06/2018).

Ruan e Ana viviam juntos no município de Três Barras e alternavam suas idas ao curso entre bicicleta e moto. Os dois estavam desempregados. Além disso, Ruan, de 22 anos, estava frequentando a Educação de Jovens e Adultos, pois não havia

terminado o ensino médio. Os dois, junto a sua equipe composta ainda por Pedro e Marcos, estavam bastante empolgados com a ideia do projeto no início do ano. Com problemas na parte prática do projeto, acabaram ficando um tanto quanto desmotivados em meados do segundo semestre, pois perceberam que não conseguiriam alcançar o objetivo que almejavam. O que antes era um grupo que começou o projeto com muita vontade, terminou desiludido, pois a placa de vídeo que estava utilizando foi danificada e não havia outra para ser repostada. Essa situação pode ser verificada na vinheta a seguir:

O grupo de Ana, Ruan, Marcos e Pedro está tendo problemas; estão todos juntos analisando um computador e procurando peças em uma caixa. Pedro destaca que: “tem incompatibilidade da placa de vídeo com o hardware”. Pergunto se não há forma de resolver. Ruan diz: “só se conseguirmos outra placa, mas nenhuma das que tem aqui dá certo e o professor disse que não dá mais para comprar outra, pois não iria chegar a tempo”. Permaneço com eles por um tempo, para ver se conseguem encontrar a peça de que necessitam, mas não há nenhuma. Eles estão visivelmente chateados e Ana comenta: “se não conseguirmos a placa nosso projeto acabou” (DIÁRIO DE CAMPO, 21/09/2018).

No entanto, mesmo com problemas na parte prática, o fato de sempre trabalharem em grupo os ajudou a completar o relatório. Sobre essa forma de agir, Ruan destaca a importância da escrita colaborativa: “A sorte é que tem mais gente para ajudar. Porque nessas partes assim eu não... eu preciso de um... como é que é? Como um carro, um motor de arranque” (ENTREVISTA, 19/06/2018). A equipe não apresentou problemas entre os integrantes e, por ser um projeto complexo para ser primeiramente compreendido e depois executado, os quatro alunos assumiram a tarefa igualmente, o que também foi lembrado na entrevista de Ana: “um pouco eu escrevia, um pouco o Pedro, o Marcos, o Ruan. Era mais fácil, porque cada um colocava o que havia. Não ficava só um escolhendo o que ia no trabalho. Todo mundo dava sua opinião, o que era necessário para o trabalho” (ENTREVISTA, 07/12/2018).

O apoio frequente de Alan e Renata para proceder a escrita do relatório foi fundamental para a equipe de Ana e Ruan realizar a tarefa. Ao perceberem as especificidades do gênero, principalmente com relação aos seus aspectos sociais, a equipe continuou a tarefa de escrita sem contratempos. O trabalho colaborativo da equipe facilitou o processo sem sobrecarregar nenhum dos alunos, como foi também destacado por Ruan.

Esta subseção procurou abordar aspectos que evidenciavam como os alunos encararam o letramento acadêmico, e que questões conceituais relacionadas a esse processo surgiram no contexto situado.

Argumento, nesta análise, que o aluno que inicia o seu percurso nas práticas letradas da esfera acadêmica e que não está familiarizado com essa escrita não percebe tão facilmente as convenções que a regulam, como também destaca Lillis. Para muitos, no entanto, que já fazem parte da comunidade acadêmica pode parecer senso comum e, por isso, muitas convenções acabam se tornando transparentes (LILLI, 1999). Assim, além de os alunos não verem contemplados no processo os seus saberes prévios, passam ainda pelo desafio de não terem acesso apropriado a informações que poderiam ser úteis para a construção do conhecimento para o novo letramento. Na turma de Manutenção e Suporte em Informática, os alunos tentavam suprir essas faltas e dificuldades do modo como podiam.

Ademais, importa notar como diferentes concepções de letramento fazem parte do mesmo espaço. Visões de alunos e professores se alternam entre o modelo de habilidades de estudos e o modelo de letramentos acadêmicos, além da concepção sempre presente de letramento autônomo, desconsiderando as questões sociais e ideológicas das práticas letradas.

Na próxima subseção, apresento como exemplo da produção do relatório da turma do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática, o trabalho da equipe 6 e o modo como o texto foi concluído.

4.1.3 Desbravando o mistério: os desafios para apresentar o texto completo

A produção do relatório técnico representou diferentes situações para cada equipe da turma do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática, mas todos os grupos, sem exceção, tiveram de lidar com a novidade da escrita acadêmica materializada no gênero discursivo que fazia parte do Projeto Integrador e com os desafios que essa atividade apresentava. Entre as mais variadas dificuldades e dúvidas o processo de escrita foi realizado por todos os grupos, e tomo aqui a equipe 6, composta por Paulo, Tiago e Juliana, como um exemplo de situações emblemáticas que ocorreram também com outros alunos.

Juliana, durante o processo de escrita, devido as suas dúvidas, buscou um relatório de outra turma para perceber as características do gênero relatório técnico,

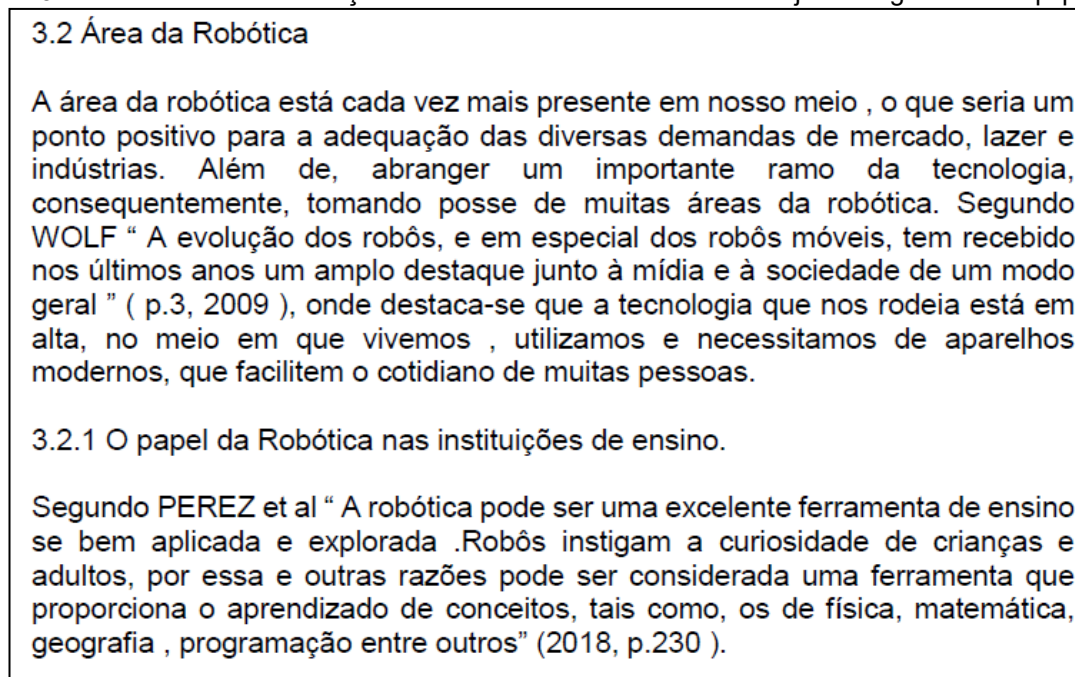
o que parece ter trazido bons resultados para a sua escrita até a metade do ano letivo, tendo em vista a densidade e a qualidade do que foi utilizado como base teórica para o projeto de sua equipe. Essa primeira parte do relatório, segundo a avaliação do professor Alan, apesar de incorrer em problemas de formatação e de uso da linguagem, apresentou um texto completo, desde as partes que requisitavam maior autoria dos alunos - como as partes introdutórias -, quanto as que necessitavam de embasamento de outros autores, como pode ser observado nas Figuras 2 e 3 (NOTA DE CAMPO, 07/08/2018).

Figura 2 - Trecho da parte introdutória do relatório técnico de Projeto Integrador da equipe 6

<p>1 INTRODUÇÃO</p> <p>Neste projeto será desenvolvido um robô controlado por meio da plataforma arduino, visando aperfeiçoar o aprendizado nas unidades de Lógica de Programação e Montagem. Será realizado sua locomoção através de um local demarcado, através da placa arduino Uno, que possui um bom número de portas disponíveis e grande compatibilidade com os shields disponíveis no mercado sendo o mesmo de baixo custo, dentre outros eletrônicos. O mesmo irá se locomover e calcular sua área, que irá ser estipulada, e chegar ao ponto desejado.</p> <p>2 JUSTIFICATIVA</p> <p>Este projeto foi elaborado com o intuito de desenvolver a mecanização de um robô. Muitas empresas buscam o aperfeiçoamento na área tecnológica, por isto, a automação de um robô, indiferente de sua finalidade, na maioria das vezes será para a melhoria dentro da empresa, buscando a modernização e evolução.</p> <p>2 OBJETIVO GERAL</p> <p>O objetivo geral deste projeto é realizar um robô que se locomova em uma rota específica, determinada na programação através da linguagem C, na plataforma arduino</p> <p>2.1 Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Implantar um arduino em um robô controlado por meio de comandos com auxílio de lógica e programação✓ Estabelecer métodos de locomoção do robô✓ Utilizar a plataforma arduino Uno✓ Programar a rota desejada do robô✓ Determinar a cronometragem da rota imposta

FONTE: *Print* do relatório técnico produzido pela equipe de Juliana, Paulo e Tiago.

Figura 3 - Trecho da fundamentação teórica do relatório técnico de Projeto Integrador da equipe 6



FONTE: *Print* do relatório técnico produzido pela equipe de Juliana, Paulo e Tiago.

Durante o primeiro semestre, os três alunos se reuniam frequentemente para decidir o que deveria compor o referencial teórico. Após definidos os rumos da pesquisa, Juliana empenhava-se em escrever, enquanto Paulo e Tiago passavam as horas jogando, disfarçando quando o professor se aproximava. Essa rotina foi quebrada com o início do segundo semestre, quando era hora de colocar o projeto em prática.

Na avaliação do professor Sérgio, orientador da equipe, diferentemente da avaliação feita por Alan no primeiro semestre, a parte que apresentou os procedimentos utilizados para a construção do robô que a equipe deveria realizar ficou superficial e a redação se distanciou da maneira como foi feita até a metade do ano. O professor destacou que a linguagem utilizada na metodologia estava bastante informal, diferente do restante do texto, e que partes importantes dos procedimentos estavam incompletas (FIGURA 4). O professor comentou que a equipe acreditava que tudo daria certo de maneira muito simplificada, o que não aconteceu, e que as dificuldades com a execução do projeto atrasaram todo o processo, influenciando na escrita final do relatório técnico (NOTA DE CAMPO, 12/03/2019).

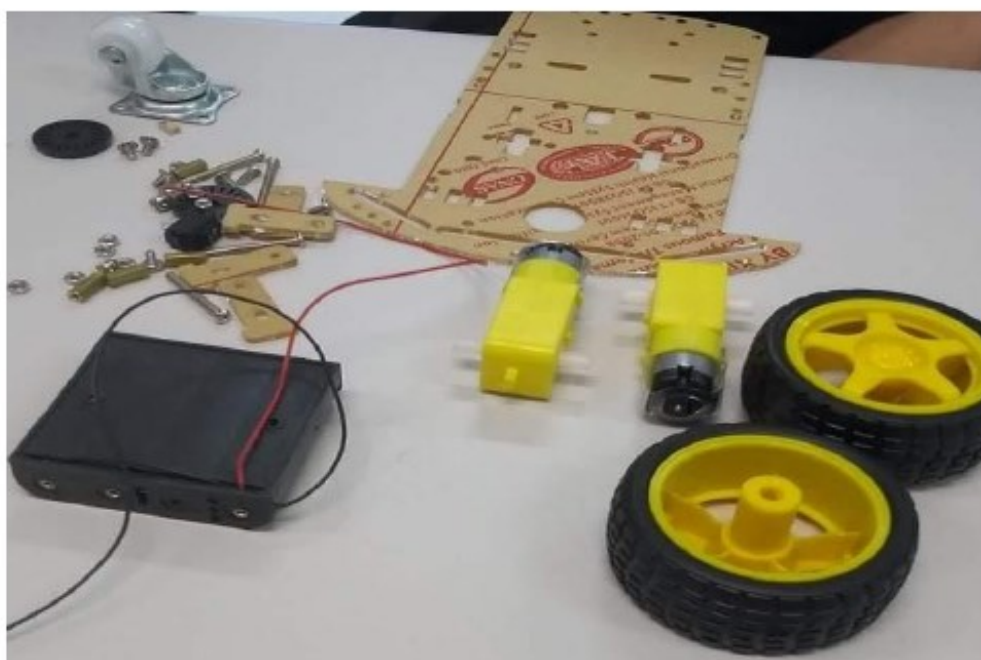
Figura 4 - Trecho da metodologia do relatório técnico de Projeto Integrador da equipe 6

4.2 Procedimentos

Durante o tempo que precisamos esperar sair o edital para compra do material para dar início a montagem, estudamos como funcionava a plataforma em si testes foram realizados com o material disponível no momento.

Esperamos e esperamos, porém o edital para compramos os materiais não saiu com isso bateu o desespero, não poderíamos concluir e nosso projeto e todo nosso esforço fora em vão. Conversamos com nosso orientador que se dispôs a comprar oq precisamos, então a compra do material foi feita faltando apenas sete semanas para a entrega do projeto sem contar o tempo que levaria para chegar o material até nós, após algumas semanas de espera nossos materiais chegaram e pudemos enfim começar a montar nosso robô.

Esse foi nosso primeiro contato com o corpo do nosso robô como mostra na figura abaixo.



(figura 7, primeiro contato com as partes do carrinho)

FONTE: *Print* do relatório técnico produzido pela equipe de Juliana, Paulo e Tiago.

Como consequência dos problemas de execução vieram os desentendimentos entre os membros da equipe e a conclusão do texto precisou ser feita às pressas, gerando a insatisfação de Juliana, principalmente. No excerto abaixo, a posição da integrante da equipe é apresentada:

Excerto 13: Aluna Juliana

Claudia: Mas eu quero focar na parte escrita. Eu vi que a organização do grupo de vocês foi assim/ os meninos ficaram aqui mais na parte prática, e eles passavam as coisas pra ti, e você deu conta da parte escrita de todo o trabalho.

Juliana: Foi basicamente Isso.

Claudia: Mas eu vi que a parte escrita foi muito, muito em cima de você, né?

Juliana: Foi, bastante.

Claudia: Como é que foi esse processo pra você de escrever esse texto?

Juliana: Foi difícil.

Claudia: Por quê?

Juliana: Porque tinha coisas que precisava deles e eles não estavam.

Claudia: Como naquele dia que você ficou meio brava lá, né?

Juliana: É:: eu fiquei brava e chorei, eu tava estressada, porque eu já tinha pedido outras vezes para eles me mandarem as fotos, o que precisava, porque eu precisa::va daquilo para escrever + Porque o texto foi desenvolvido com base nas fotos, então não tinha como eu escrever a metodologia sem ter as fotos/ Tipo assim + se eu escrevo aqui, depois não tem a foto, como é que eu vou colocar? Não tinha como (ENTREVISTA, 07/12/2018).

Os atrasos de Paulo e Tiago com a parte prática do projeto geraram problemas à Juliana, na parte de escrita do relatório, que se sentiu sozinha e pressionada a terminar o texto no último instante. Assim, ao comparar os três trechos do relatório da equipe 6, fica evidente a diferença entre o estilo de escrita acionado até o referencial teórico e o que foi utilizado na parte referente ao relatório das atividades práticas. A primeira parte, organizada no primeiro semestre, com as orientações dos professores, aliadas à busca de Juliana em outros relatórios para compreender melhor a escrita que era requisitada, ficou bem próxima ao que era idealizado institucionalmente. A equipe entregou um texto que apresentava características de impessoalidade e soube utilizar a voz de outros autores, mostrando que compreendia as questões de autoria, embora tenha incorrido em alguns deslizos do ponto de vista da norma culta e de formatação, como deslocamento e uso incorreto das vírgulas, letras maiúsculas nos nomes dos autores fora dos parênteses e troca de posição entre o ano e a página após a citação de texto. Já na parte referente aos procedimentos, a linguagem empregada no texto se aproxima muito mais da linguagem oral e é marcada pela pessoalidade. Algumas palavras apresentam erros de grafia e a pontuação foi comprometida, prejudicando a compreensão do texto, além de não estar formatado de acordo com a norma prescrita no PPC. O texto traz a autoria dos alunos, no entanto, Juliana não teve tempo de adequar a linguagem do modo que fez com as outras partes do relatório.

O processo de escrita do relatório técnico dessa equipe pode ser ainda melhor compreendido a partir de outro trecho da entrevista de Juliana, quando ela destaca o papel do professor Sérgio, o orientador da equipe:

Excerto 14: Aluna Juliana

Claudia: Ele chegou a ler os textos de vocês? A devolver, a sugerir, a orientar a escrita?

Juliana: Na verdade ele tá compartilhado no drive com ele. Eu não sei se ele tá lendo.

Claudia: Ah tá:: Mas ele nunca sugeriu nada?

Juliana: Si::m, ele sugeriu no primeiro semestre todo/ Agora não sei se ele tá lendo/ Se ele tá acompanhando toda baboseira que a gente tá colocando lá

Claudia: Mas a primeira parte lá da fundamentação/

Juliana: Si::m, a fundamentação teórica ele viu, ele orientou tudinho, disse o que pesquisar, o que mudar, como escrever e tals (ENTREVISTA, 07/12/2018).

A participação de Sérgio na condução do projeto da equipe 6 durante a escrita da parte que embasava teoricamente o trabalho parece ter sido muito importante para o processo de letramento acadêmico, principalmente de Juliana. Enquanto havia essa proximidade entre o professor e a equipe, a produção escrita do relatório conseguiu chegar muito próxima da expectativa comumente criada em contextos acadêmicos. Essa relação entre o professor orientador e os alunos pode ser encarada como um exemplo do que o modelo dos letramentos acadêmicos sugere. O professor aponta os caminhos da nova forma de abordar a linguagem nesse contexto, mostrando os aspectos importantes que fazem parte desse espaço, as relações de poder e autoridade e a função do gênero discursivo, e os alunos conseguem transitar com mais autonomia pela esfera acadêmica, como fez Juliana, ao buscar os relatórios passados para poder escrever com mais segurança o de sua equipe.

A trajetória da equipe 6 até a metade do ano pode ser encarada como um exemplo bem-sucedido do processo de letramento acadêmico, pois teve acesso às informações textuais, a partir das aulas com os professores Alan e Renata, e o empenho do professor Sérgio em mostrar os aspectos que, muitas vezes, ficam “ocultos” no ensino da escrita.

A equipe vivenciou, até esse momento, um processo próximo ao que Lillis chamou de *talkback*. Para Lillis (2003) o diálogo é a forma de os estudantes conferirem significados aos gêneros do discurso da esfera acadêmica. A autora chama a atenção para a importância de uma interlocução dialógica entre professores e alunos e destaca que apenas o *feedback* não é capaz de elucidar dúvidas que vão surgindo ao longo do processo. Lillis (2003, p. 204) defende que:

O 'feedback' geralmente possui as seguintes características: foco no texto escrito do aluno como um produto, tendência a comentários fechados, incluindo linguagem avaliativa como 'boa', fraca etc. O talkback, por outro lado, envolveria o foco no texto do aluno em processo, um reconhecimento da natureza parcial de qualquer texto e, portanto, a gama de significados

potenciais, uma tentativa de abrir espaço onde o aluno-escritor possa dizer o que gosta e o que não gosta na escrita²⁹.

É, ainda, possível considerar que Paulo e Tiago puderam desenvolver, em algum nível, o letramento acadêmico, pois estavam sempre acompanhando as sugestões do professor e selecionavam a teoria que era encaminhada à Juliana. Assim, de algum modo, os alunos têm noções de como a escrita acadêmica se organiza e quais as suas particularidades, embora tenham direcionado à colega de equipe a parte mais trabalhosa da atividade que eles declaravam não saber fazer.

Em relação à parte escrita dos procedimentos da pesquisa, Juliana mostra a sua decepção no seguinte excerto:

Excerto 15: Aluna Juliana

Claudia: Olhando para o texto como tá agora, né, como é que você avaliaria? Você ficaria realizada com ele?

Juliana: Sinceramente (pausadamente)? Ainda não.

Claudia: Por quê?

Juliana: Se não fosse isso tudo que aconteceu/ lógico, nem tudo é um mar de rosas/ Esses eventos que a gente teve essa espe::ra/ A gente teria concluído/ A gente conseguiria terminar, sabe?

Claudia: Sim, sim, mas isso você tá falando da parte prática/ Mas a parte escrita/ Aquilo que você escreveu lá no relatório, você gostou do que você escreveu?

Juliana: Eu acho que eu nunca gosto daquilo que eu escrevo. E como foi tudo corrido, ficou muito ruim (ENTREVISTA, 04/12/2018)

A declaração decepcionada de Juliana reforça que a aluna tem consciência de que seu relatório técnico não alcançou a expectativa daquilo que se considera tradicionalmente um *bom texto acadêmico*. De todo modo, a tarefa de escrever para a aluna foi carregada de sentido e ela foi protagonista de um processo de aprendizado intenso. Observando essa situação, aciono o que Britto (2007, p. 30) defende:

Aprender a ler e escrever na escola deve, portanto, ser muito mais que saber uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-la nas situações em que ela se manifesta: aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade.

²⁹ No original: “‘Feedback’ typically has the following features: a focus on the student’s written text as a product, a tendency towards closed commentary, including evaluative language such as ‘good’, ‘weak’, etc. Talkback, in contrast, would involve focusing on the student’s text in process, an acknowledgement of the partial nature of any text and hence the range of potential meanings, an attempt to open up space where the student-writer can say what she likes and doesn’t like about her writing”.

Mesmo não tendo conseguido finalizar o relatório como esperava, Juliana demonstra que entendeu a função da linguagem nessa prática social e alcançou a visão de que a língua “é, acima de tudo, expressão de identidade (BRITTO,2007).

As queixas de Juliana fizeram parte de outros grupos que decidiram dividir as tarefas do mesmo modo, ficando, em geral, a tarefa da escrita com as alunas. O desafio de escrever o relatório técnico foi sentido por todos de algum modo. Mas é importante destacar que para alguns alunos a tarefa simplesmente não fez parte da rotina. Bruno, por exemplo, da equipe 1, afirmou que apenas colaborou com a parte prática do projeto e que achava que a escrita não era tão importante. Já Paulo e Tiago, que buscaram alguém para integrar a equipe para colaborar com a escrita do relatório, consideraram que não participaram da escrita, embora Paulo tenha escrito os objetivos do projeto, como relato a seguir.

Excerto 16: Aluno Paulo

Claudia: O texto de vocês está pronto?

Paulo: Não, falta muito ainda, falta muito.

Claudia: Falta muito?

Paulo: Para te falar a verdade sabe que eu não sei! (Risos).

Claudia: Ai, ai, ai! Tá, então você não escreveu nada?

Paulo: Pois olha, não (+) eu escrevi assim (+) eu escrevi um pedacinho do:: Aquela parte lá que você faz aquele negócio lá sobre o que você vai fazer no trabalho, o passo a passo. Os objetivos. Os objetivos gerais e específicos, alguma coisa assim.

Claudia: Só isso?

Paulo: Copiando o primeiro (Risos).

Claudia: Mas isso foi um acordo do grupo?

Paulo: Sim, a gente combinou que eu ia ficar com a parte do programa e ia programar tudo lá. O Tiago ia ficar com a parte de soldar tudo, que ainda não está pronto. Eu estou esperando ele terminar e a Juliana iria ficar com a parte escrita. Ai ia ficar três partes bem divididas (ENTREVISTA, 04/12/2018).

Paulo acreditava que a escrita do relatório fosse algo valioso, no entanto, achava que não conseguia realizar essa atividade e, por isso, procurava outros que fizessem a tarefa por ele, evidenciando a sua relação conflituosa com certas práticas de letramento. A fala dele demonstra que ele parecia não querer responsabilidades com a escrita do relatório técnico por temer não dar conta da tarefa. Com tal receio, ele procurava alguém para escrever em seu lugar. Em relação à sua participação, timidamente diz: “escrevi um pedacinho” (ENTREVISTA, 04/12/2018).

Apesar de ter trilhado todo o percurso durante o desenvolvimento do projeto, acompanhando a escrita do relatório a certa distância, Paulo apresenta ao fim do processo a mesma visão com a qual iniciou o ano, a de que não era capaz de escrever.

Essa é a perpetuação da percepção dicotômica e simplificada da língua, entre certa e errada, culta e popular, adequada e inadequada, escrita e oral; ideias resultantes de interesses que se firmaram ao longo do tempo sempre na busca pela manutenção do poder, tendo em vista que a língua é poder (BRITTO, 2007). Britto (2007) lembra ainda que Bourdieu (1998) cunhou o conceito de *língua legítima*, que é tomada como a única a expressar o poder em um determinado Estado, “e que é (e assim deve ser) muito mais *reconhecida* do que *conhecida*” (BRITTO, 2007, p. 25, grifos do autor).

Ao longo dessa seção, procurei mostrar e discutir questões conceituais que emergiram nos discursos dos participantes desta pesquisa, a partir dos registros realizados de forma sistemática ao longo de todo o processo de escrita do relatório técnico. Esse exercício fez revelar aspectos que explicam concepções que me parecem relevantes para a constituição desse grupo social, tais como: a) a concepção de texto a partir da sua construção composicional, considerando de maneira preponderante sua dimensão verbal; b) a presença da “prática institucional do mistério” (LILLIS, 1999), ou das dimensões “escondidas” do letramento (STREET, B., 2009) durante o processo de condução dos alunos pela prática de letramento acadêmico; c) a predominância da concepção de linguagem enquanto estrutura, relacionada ao modelo de letramento autônomo (STREET, B., 1984) e ao modelo das habilidades de estudo (LEA; STREET, B., 1998); e d) práticas isoladas do modelo dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, B., 1998).

Essa primeira categoria de análise indica a manutenção de uma concepção estruturalista e padronizadora no processo de escrita do gênero discursivo relatório técnico ainda muito preponderante por parte de alunos e professores. Os participantes da pesquisa não manifestaram compreender o relatório técnico como enunciação, mas como estrutura, tendo em vista que percebiam a atividade a partir de seu caráter formal, não por sua qualidade de interação e dialogismo. O gênero discursivo relatório técnico representava apenas uma etapa a ser cumprida na unidade curricular e os alunos lidaram como puderam para evitar assumir um papel completamente passivo no processo, tendo que obedecer ao que estava prescrito no PPC. A prática da escrita no projeto integrador mostrou-se, assim, distante da relevância do enunciado, apontada por Bakhtin.

Ademais, a “prática institucional do mistério” (LILLIS, 1999) representa um entrave no contexto analisado, por permitir que lacunas permaneçam durante o processo de ensino e aprendizagem do novo letramento.

A partir da pressuposição dos professores de que os alunos já dominavam determinados conhecimentos, muitas informações e orientações acabavam por não serem dadas, pois, aos olhos dos docentes, pareciam desnecessárias, quando, na verdade, não eram para os estudantes. No entanto, diferentemente do que Lillis apresentou em seu estudo, os alunos tiveram acesso a determinadas convenções de escrita do gênero discursivo, faltando o estudo da totalidade, da análise e conversas com textos reais, que possibilitariam uma compreensão mais global do que é um relatório técnico e o que se espera desse gênero discursivo.

Por fim, a partir dos discursos dos participantes é possível identificar a concepção do letramento autônomo (STREET, B., 1984) e o modelo das habilidades de estudo (LEA; STREET, B., 1998) no contexto de pesquisa. Como já apresentado, essas concepções pressupõem que o aluno, sendo capaz de dominar os códigos da escrita, é também capaz de se apropriar de qualquer prática de letramento, desconsiderando os aspectos sociais, políticos e ideológicos que permeiam os contextos em que o letramento tem lugar. Também ancorada nos modelos apresentados por Lea e Street, B. (1998), percebe-se, a partir do exemplo do processo vivenciado até certo ponto pela equipe 6, a possibilidade de que o letramento acadêmico seja direcionado pelo modelo do letramento acadêmico.

A seção a seguir apresenta a segunda categoria de análise dos dados que discute os significados e a importância que os participantes da pesquisa associam ao gênero discursivo relatório técnico durante o processo de desenvolvimento do Projeto Integrador.

4.2 “NÃO SUGERIU CAMINHOS” VERSUS “ELE SEMPRE INDICA COMO FAZER”: AS DIFERENTES TRAJETÓRIAS PELO PROCESSO DE LETRAMENTO ACADÊMICO NUM MESMO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Os participantes desta pesquisa que iniciaram o processo de um novo letramento são sujeitos letrados, mesmo que em diferentes práticas, mas trazem consigo experiências variadas de uso da língua em diversos contextos sociais e culturais. No entanto, muitos deles carregam a perspectiva de escrita do ensino fundamental e médio, que desconsidera aspectos importantes do contexto em que as práticas letradas acontecem, como quais são os interlocutores envolvidos, que

relações de poder estão presentes, a que instituições estão ligadas, entre outros (STREET, B., 2014).

Essa concepção não garante que os alunos deem conta imediatamente da nova forma de escrever, pois acabam se deparando com gêneros da esfera acadêmica com os quais muito dificilmente tiveram contato sistemático anteriormente e, no novo contexto de produção, precisaram produzi-los, mesmo sem conhecê-los direito e, muitas vezes, sem compreender sua função como prática social. Devido a essa forma de encarar o letramento, não causa estranheza o fato de muitos alunos apresentarem dificuldades com a escrita acadêmica (OLIVEIRA, 2017), pois, se compreendem apenas as questões superficiais do letramento, não conseguem dar sentido a ele, o que faz com que a construção desse novo aprender seja prejudicada.

4.2.1 “Este trabalho foi muito gratificante”: A construção de significados em detrimento da adequação formal

Início a apresentação de algumas histórias a partir da perspectiva da aluna Paula que, junto a sua equipe, não gostava de perder tempo, por isso, ocupava todas as aulas de Projeto Integrador, desde o início do ano, para se dedicar ao trabalho. A rotina do grupo, quando estava em sala, era sentar, sempre reunido, e escrever. Durante a entrevista, Paula explicou como encarava esse processo de letramento.

Excerto 17: Aluna Paula

Claudia: Como você classifica essa experiência de escrever esse relatório do PI?

Paula: Para mim foi difícil (+) mas não foi uma coisa impossível. Desde sempre eu não gostava de língua portuguesa e vindo para esse curso eu tive o desafio de escrever esse projeto de PI. Então tivemos a ajuda da professora e ela abriu nossos olhos e principalmente os meus.

Claudia: A professora Renata?

Paula: A professora Renata (+) Ela me fez enxergar de uma outra maneira. Escrevendo o projeto eu pude perceber que a leitura e a escrita é fundamental. Tanto assim no geral, no nosso comportamento, porque a gente fala de um jeito. Só que daquele jeito que a gente fala a gente não pode colocar num documento, num trabalho. Então isso me fez pensar muito, me abriu os olhos para pegar livros para ler.

Claudia: Livros da área?

Paula: De literatura. Onde eu fui buscar mais conhecimento. E foi maravilhoso para mim.(+) E tanto que não fui só eu que tive essa dificuldade, mas a minha equipe também. A gente até brincou que tinha tardes que todo mundo estava inspirado (+) Avalie, nos últimos segundos do segundo tempo a inspiração vinha e aquilo fluía perfeitamente. E depois de terminar algumas páginas a gente voltava e lia. A gente não acreditava que fomos nós próprios que escrevemos. Isso foi muito satisfatório (ENTREVISTA, 04/12/2018).

Paula, 22 anos, casada, não fazia parte do grupo de adolescentes que estava no ensino médio. Ela disse que entrou no curso porque seu marido a incentivou, já que ela tinha parado de estudar há um tempo e estava sem emprego. O projeto desenvolvido pelo grupo de Paula se tratava de um curso de informática básica destinado a pessoas da terceira idade. Nesse curso ela disse que percebeu o quanto gostava de ensinar e decidiu que depois que se formasse iria começar a fazer o magistério, o que evidencia o quanto o projeto foi importante e significativo para a aluna. Ela disse ainda que entrou no curso de Manutenção e Suporte em Informática para vencer um medo: lidar com o computador. “Eu tinha medo de lidar com o computador, mas o curso ajudou muito a superar isso. Uma porta tem aberto outras várias portas e estou muito feliz” (NOTA DE CAMPO, 05/10/2018). Ela também afirmou que o curso poderia ajudá-la a encontrar um emprego e que passou a gostar muito da área da informática. A aluna, que antes não tinha ocupação fora de casa, encontrou na educação profissional um espaço de muitas possibilidades, não só relativos à qualificação técnica, mas constituintes de uma nova cidadã. Para Pacheco (2010, p. 13), Secretário de Educação Profissional e Tecnológica pelo MEC em 2010, a formação ofertada pelos institutos federais representa mais que a instrumentalização de sujeitos para o mercado de trabalho:

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho [...] e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos.

Paula falou sobre a importância de ler e escrever e como isso tinha sido despertado no curso, destacando que o seu interesse cresceu pela leitura de livros de literatura pelo incentivo da professora de Comunicação Técnica. Paula associa esse novo hábito da leitura, mesmo que de algo bem distante da realidade do curso, à possibilidade de escrever com maior desenvoltura e confiança. Do mesmo modo que a aluna Júlia, como já foi abordado na seção 4.1.2, Paula apresenta uma visão de letramento a partir do modelo autônomo (STREET, B., 1984), pois indica que ter interesse por um gênero discursivo de uma determinada natureza faz com que ela tenha facilidade em outra, bastante distinta. No entanto, não se pode negar que a

aproximação de Paula com a leitura de romances possa ter influenciado positivamente em sua confiança para lidar com a escrita do relatório.

Nas versões do relatório que foram sendo produzidas ao longo do ano, algumas características podem indicar a posição do grupo em relação à escrita do gênero discursivo.

Na versão que foi entregue em abril, ainda muito no começo do semestre, quando o professor Alan requisitou uma breve introdução com os objetivos, a justificativa e o início da fundamentação teórica, a produção da equipe estava ainda bastante insólita, com pouquíssimos trechos que traziam a autoria dos alunos do grupo. A maior parte do texto era composta por citações diretas que formavam a fundamentação teórica, ainda assim com frases curtas e com problemas de construção, como pode ser visto na Figura 5.

É interessante observar como, nessa fase inicial de escrita, quando a equipe de Paula começou a compreender a necessidade de se apoiar em diferentes vozes que não apenas a sua própria para sustentar sua produção, a questão da autoria aparece pautada quase que exclusivamente em citações. Esse é um reflexo de como os alunos começam a perceber as relações de poder e autoridade no processo de letramento acadêmico (STREET, B., 2003).

Figura 5 - Trecho da fundamentação teórica da primeira versão do relatório técnico de projeto Integrador da equipe 1

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Sistema Operacional

Isto está de acordo com que foi citado por Velloso (1990, p. 61) :

Sistema Operacional é um programa ou um conjunto de programas cuja função é gerenciar os recursos do sistema definir qual programa recebe atenção do processador , gerenciar memória, criar um sistema de arquivos etc.,além de fornecer uma interface entre o computador e o usuário.É o primeiro programa que a máquina executa no momento em que é ligada (em um processo chamado de bootstrapping) e, a partir de então , não deixa de funcionar até que o computador seja desligado. O sistema operacional reveza sua execução com a de outros programas, como se estivesse vigiando,controlando e orquestrando todo o processo computacional.

3.1.1 Funções do Sistema Operacional

Conforme Velloso (1990, p. 62) relata que :

O Sistema Operacional pode ser visto como um programa de grande complexidade responsável por todo o funcionamento de uma máquina desde o software até o hardware instalado. Todos os processos de um computador estão por trás dessa programação

Fonte: Print do relatório técnico dos alunos Paula, Elen, Rafaela e Bruno.

Na versão final do relatório, a construção dessa parte do texto continuava a apresentar as mesmas características, com pouca voz dos alunos no texto e com os mesmos problemas de estrutura das frases (FIGURA 6).

Figura 6- Trecho da fundamentação teórica da última versão do relatório técnico de projeto Integrador da equipe 1

3.2 Sistema Operacional

Isto está de acordo com que foi citado por Velloso (1990, p. 61) :

Sistema Operacional é um programa ou um conjunto de programas cuja função é gerenciar os recursos do sistema definir qual programa recebe atenção do processador , gerenciar memória, criar um sistema de arquivos etc.,além de fornecer uma interface entre o computador e o usuário.É o primeiro programa que a máquina executa no momento em que é ligada (em um processo chamado de bootstrapping) e, a partir de então , não deixa de funcionar até que o computador seja desligado. O sistema operacional reveza sua execução com a de outros programas, como se estivesse vigiando,controlando e orquestrando todo o processo computacional.

3.2.1 Funções do Sistema Operacional

Conforme Velloso (1990, p. 62) relata que :

O Sistema Operacional pode ser visto como um programa de grande complexidade , responsável por todo o funcionamento de uma máquina desde o software até o hardware instalado. Todos os processos de um computador estão por trás dessa programação complexa que comanda todas as funções que se impõem à máquina. Modernamente,destacam-se os sistemas operacionais, principalmente por seu uso corrente em computadores domésticos. Windows , Linux e Mac Os X.

Um sistema operacional possui as seguintes funções :

- Gerenciamento de processos;
- Gerenciamento de memória;
- Sistema de arquivos; e
- Entrada e saída de dados.

3.3 Windows

De acordo com Tanenbaum (2010, p. 593) refere-se que " O Windows é um sistema operacional moderno que é executado em Pcs , laptops, tablets e smartphones de consumidores , bem como em Pcs de desktop o sistema operacional usado no sistema de jogos Xbox da Microsoft e infraestrutura de computação em nuvem Azure. " O Windows foi desenvolvido pela empresa Microsoft no ano 1991 ele é um software pago e ao longo dos anos foi evoluindo

Fonte: *Print* do relatório técnico dos alunos Paula, Elen, Rafaela e Bruno.

Comparando as duas versões em sua totalidade, não houve qualquer modificação na forma de redação da fundamentação teórica. As duas versões apresentaram sempre, no início de cada seção ou subseção, uma frase de apresentação da autoria, para, em seguida, apresentar uma citação direta. A única modificação entre a primeira e a última versão foi a inclusão de uma subseção com a definição do que é a melhor idade, pois o grupo definiu qual seria o público-alvo do projeto ao final do primeiro semestre. Outras pequenas alterações se devem apenas

a modificações de margens e parágrafos, ignorando ajustes da formatação tal qual é prescrita no PPC.

Esse dado mostra que, enquanto a equipe de Juliana, da equipe 6, foi recebendo orientações progressivas do orientador e reorganizando o relatório técnico ao longo do primeiro semestre, a partir de um esquema de *talkback* (LILLIS, 2003), a equipe de Paula deu a tarefa da escrita da fundamentação teórica como encerrada já na primeira versão. A manutenção do texto da primeira versão pode ser atribuída a diferentes fatos, como ao de o professor orientador, Alan, encarar a atividade de escrita de modo diferente de Sérgio, pois, para Alan, como é melhor apresentado adiante, a flexibilidade do gênero relatório técnico não é encarada como um problema; e à falta de segurança dos alunos para apresentarem suas vozes no referencial teórico, por não se sentirem legitimados a fazerem isso, como destacou Paula em uma aula em que escreviam a fundamentação teórica: “É muito difícil escrever a teoria com as nossas palavras. Eu prefiro fazer a citação direta, pois sei que estará certo” (NOTA DE CAMPO, 27/03/2018). Sobre o fato de os estudantes não se sentirem autorizados a usar suas vozes na escrita de um gênero com o qual não tem intimidade, Marinho (2010, p. 368) lembra que:

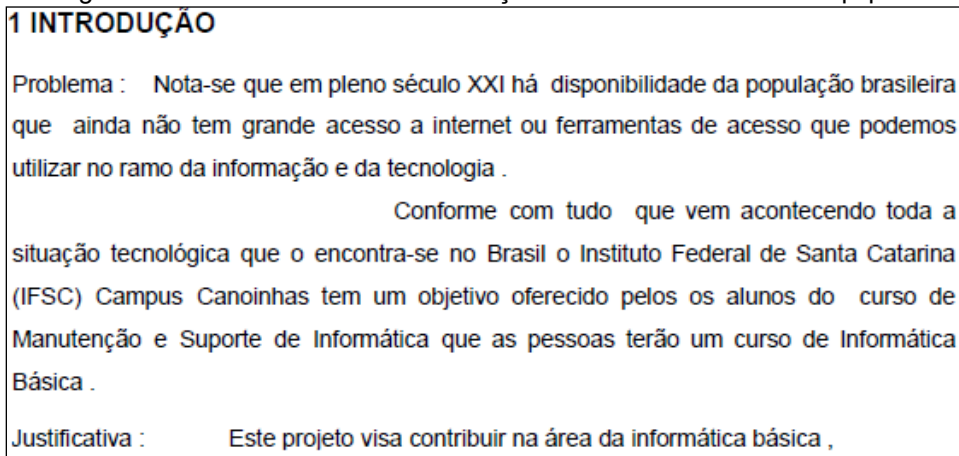
O aluno é aprendiz de uma escrita, não tem um lugar legítimo, de autoridade, na maioria dos gêneros que produz. É possível que nós, professores, projetemos nesses textos dos alunos expectativas pouco compatíveis com as suas experiências e conhecimentos sobre esses gêneros.

No entanto, de modo bastante distinto, nas partes seguintes do texto que possibilitaram uma maior autoria dos alunos, como é o caso da introdução e da metodologia, a expressão escrita do grupo sofreu uma visível transformação ao longo do processo de produção do relatório, evidenciando uma maior construção de sentidos nessa parte da tarefa no decorrer do ano letivo.

A equipe de Paula promoveu um curso de informática básica para pessoas idosas da comunidade externa. As aulas ocorreram apenas no segundo semestre do ano letivo e foi nesse período que a equipe pôde dar maior significado ao projeto, já que até a metade do ano ficou restrita ao desenvolvimento do referencial teórico, tarefa que estava bem distante do que os alunos fariam na prática. O resultado dessa progressão pode ser observado ao se comparar a primeira versão, que apresentava

problemas de coerência, coesão e dificuldades na apresentação e formatação do texto (FIGURA 7), com a última versão (FIGURA 6).

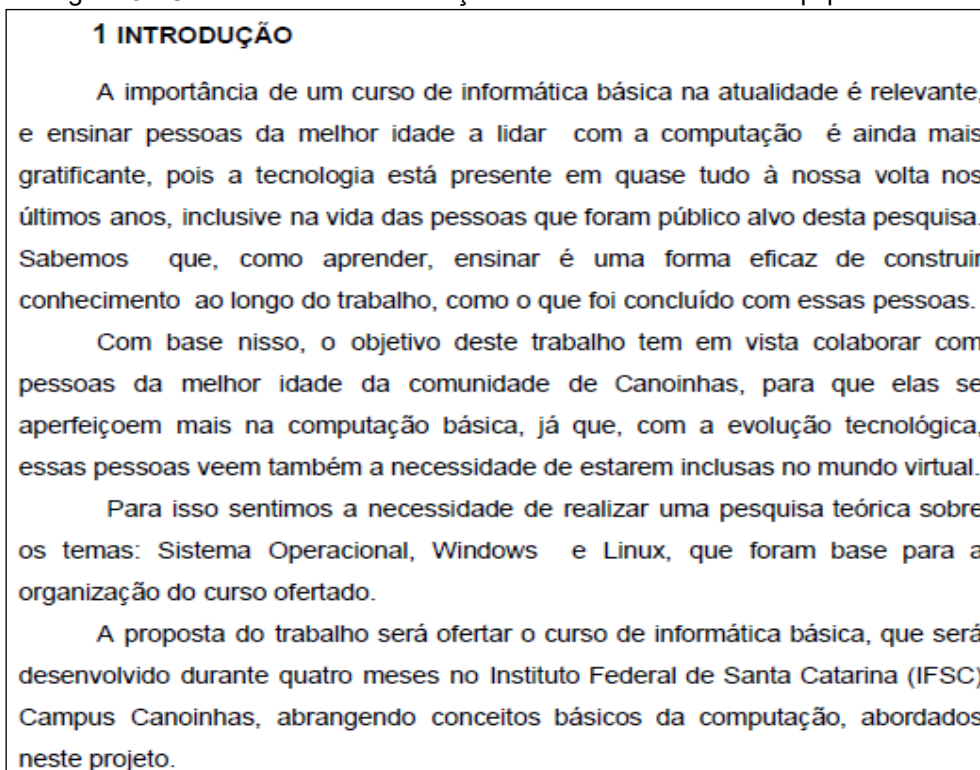
Figura 7 - Primeira versão da introdução do relatório técnico da equipe 1



Fonte: Print do relatório técnico dos alunos Paula, Elen, Rafaela e Bruno.

No relatório finalizado, percebe-se a evolução do grupo no que se refere à introdução, uma parte do texto que possibilitou a autoria dos alunos (FIGURA 8).

Figura 8 - Última versão da introdução do relatório técnico da equipe 1



Fonte: Print do relatório técnico dos alunos Paula, Elen, Rafaela e Bruno.

A diferença entre as duas versões, e entre a parte da fundamentação teórica e a introdução mostra como a escrita acionada pela equipe vai se transformando como

sua. Na fundamentação teórica, a equipe receia apresentar a *sua voz* e recorre, quase que exclusivamente, a vozes que são *legítimas* no meio científico, pois começam a compreender as questões de poder e identidade (ZAVALA, 2010) que permeiam os discursos constitutivos dos gêneros acadêmicos. Os alunos da equipe não se arriscam a empregar suas vozes, diferentemente do que ocorre na introdução e na metodologia na última versão, quando percebem que sobre essa escrita eles têm domínio, já que vivenciaram na prática aquilo que devem registrar e se sentem numa posição legitimada para afirmar o que precisam afirmar.

Para Juchum (2016), os sentidos dos gêneros discursivos não existem fora dos sentidos sociais; eles são situados e contextualizados socialmente. Por isso a autora indica que o objetivo dos NEL não é a escrita nela própria, mas a forma como os sujeitos lidam com ela.

Vale lembrar, ainda, a entrevista de Paula quando deixou clara a sua (falta de) relação com o gênero relatório técnico.

Excerto 18: Aluna Paula

Claudia: Mas qual é a sua relação com textos, (+) leitura de texto assim como o relatório que vocês estão escrevendo? Você está acostumada com essa leitura mais técnica? Você já leu algum outro texto técnico? Você chegou a ler algum PI antes?

Paula: Não, a gente só teve algum contato, a gente observou do semestre passado de outros alunos na aula.

Claudia: Vocês pegaram esses textos para ler.

Paula: Não, não (ENTREVISTA, 04/12/2018).

Tendo em vista que a maioria dos alunos nunca tinha tido a experiência da escrita acadêmica, a dificuldade maior centrou-se na parte da fundamentação teórica, quando precisavam exercitar as formas de citação de autoria, alternando as vozes dos autores pesquisados com as próprias vozes. No entanto, essa alternância ocorreu de modo muito tímido com a equipe 1, pois, mesmo que iniciasse as citações com a sua voz, apresentando os excertos, não houve autoria relacionada à construção de outros sentidos. Na perspectiva bakhtiniana, o enunciado apresenta algo inédito e único, (BAKHTIN, 1979/1997), mas neste caso ocorreu apenas a reprodução de algo já dito.

Importa observar, mais uma vez, que o grupo, como a maioria das outras equipes, não aprofundou o estudo de outros textos da esfera acadêmica. Paula afirmou que teve contato com projetos de outra turma, observando, apenas, a constituição enquanto estrutura textual, sem se deter ao interior do texto e sem

perceber a importância do diálogo com um interlocutor da mesma esfera social a qual ela pertencia.

O uso da linguagem, considerando o aluno como o interlocutor das interações sociais realizadas em sala, é o ponto fundamental no ensino de práticas de linguagem que se aproxima da concepção dialógica do círculo de Bakhtin (BAKHTIN E VOLOCHINOV, 2006). De outro modo, o trabalho do texto como estrutura, focado apenas em sua materialidade, desconsidera essas questões e entende o texto apenas como subterfúgio para ensinar algo sobre a língua, negando, assim, seu caráter de interação.

Quando o texto é trabalhado de maneira a pensar nele, refletir sobre ele, em suas implicações sociais, além de entender a forma, temos o texto como enunciado, sem negar a sua função de interação social e as relações dialógicas que o permeiam. Essas relações não foram consideradas durante a escrita da fundamentação teórica do grupo de Paula. De acordo com Moita-Lopes e Rojo (2004, p. 37), questões relacionadas ao caráter social e contextual da linguagem são importantes pelo fato de que:

a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social. Os significados são contextualizados. Essa compreensão é extremamente importante no mundo altamente semiotizado da globalização, uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar sua situacionalidade social, ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc.

O trabalho da equipe, ao final de todo o processo, foi comemorado pelos alunos e pelo orientador. A parte prática do projeto mostrou-se significativa para Paula, cujo grupo tinha uma relação afetuosa com as pessoas que participaram do curso de informática básica. Em relação ao relatório técnico, do mesmo modo, Paula se sentiu realizada, o que pode ser percebido no excerto abaixo:

Excerto 19: Aluna Paula

Claudia: Se hoje você tivesse que escrever um texto parecido com esse, como seria?

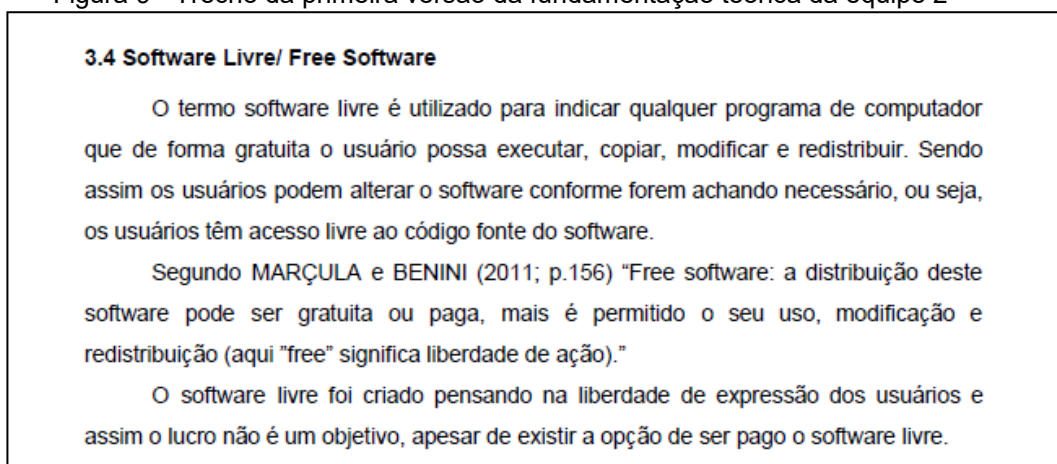
Paula: Com certeza seria mais tranquilo e eu seria capaz de escrever um possivelmente melhor. Eu sou bem segura disso. Esse trabalho foi muito gratificante, ver tudo pronto/ é até difícil descrever (ENTREVISTA, 04/12/2018).

Apesar de Alan não estabelecer com esse grupo uma relação tal qual Sergio fez com a equipe 6, seguindo um modelo próximo ao dos letramentos acadêmicos, o professor construiu um ambiente de respeito à realidade dos alunos, sem exigir deles a construção de um gênero discursivo do modo como é valorizado e prestigiado nas esferas acadêmicas. Ao invés disso, propôs a realização de um trabalho que tivesse significado aos alunos e possibilitou a construção de conhecimentos que poderão, de todo modo, contribuir para a formação técnica dos estudantes, tal como indicavam as expectativas de Pacheco sobre orientação pedagógica dos IFs que deveria ser mais guiada por uma visão mais versátil e ampla, focando menos “na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo” (PACHECO, 2010, p. 14).

4.2.2 “A gente nunca fica perdida”: A relação dialógica na construção do letramento acadêmico

O desenvolvimento do relatório de outras equipes não aconteceu do mesmo modo que com a equipe 1, principalmente em relação à forma como compreendiam o gênero discursivo. A equipe 2, composta por Luísa e Bruna, desde as primeiras versões, apresentava uma forma de escrever que manteve as mesmas características de estilo e construção composicional até a versão final, e a parte da fundamentação teórica, desde o início, apresentava um formato mais próximo ao que é tido como *adequado* por professores (FIGURA 9).

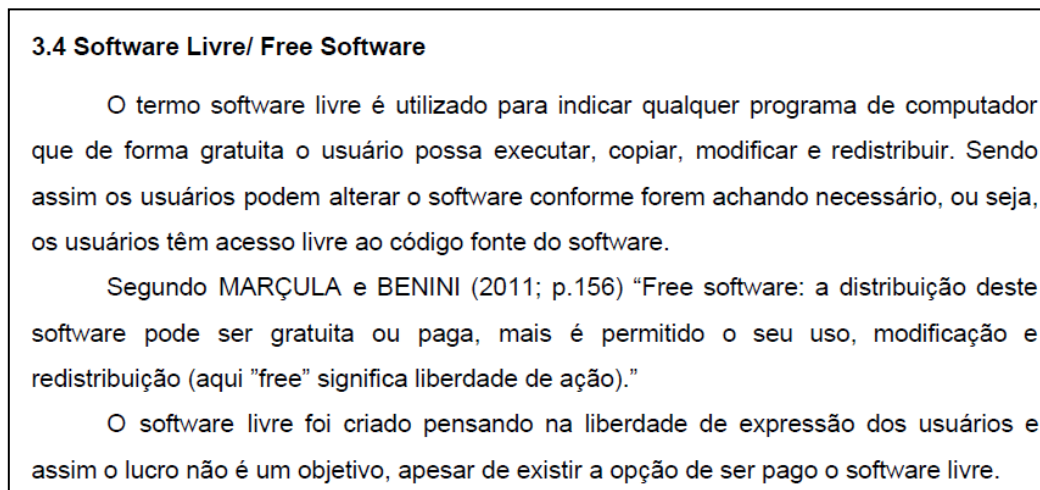
Figura 9 - Trecho da primeira versão da fundamentação teórica da equipe 2



Fonte: Print do relatório técnico das alunas Bruna e Luísa.

Na figura 10 pode-se observar a manutenção da mesma redação do relatório na versão 1 e 2, o que demonstra que, desde o início do processo de letramento, a equipe apresentou resultados próximos ao que está prescrito no PPC.

Figura 10 - Trecho da última versão da fundamentação teórica da equipe 2



Fonte: Print do relatório técnico das alunas Bruna e Luísa.

O percurso das alunas Luísa e Bruna durante o curso mostra que as alunas estavam sempre com o projeto bem organizado e adiantado. Era comum as duas irem escrever na biblioteca e buscarem auxílio do orientador, o professor Diego. Abaixo segue a vinheta narrativa que traz uma das vezes que conversei com as alunas sobre o andamento do trabalho:

Estou passando de grupo em grupo para ver como estão os trabalhos e decido falar um pouco mais com Luísa e Bruna. Começo perguntando sobre como está a relação com o professor Diego, o orientador de seu PI. Bruna me diz que, às vezes, é difícil encontrá-lo pessoalmente, pois “está sempre ocupado”, no entanto, ela elogia a maneira como ele orienta. Luísa diz: “ele sempre indica o que ler e como estruturar o trabalho. A gente nunca fica perdida”. Pergunto se ele lê o que elas escrevem. Luísa confirma: “A gente envia o que a gente escreve para ele. Ele vai lendo e fazendo as considerações dele e devolve”. Pergunto, então, se estão tranquilas com esse processo de escrita e elas dizem que “está tudo bem” e que estão com “o trabalho adiantado” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/06/2018)

A relação das alunas com o professor Diego foi, ao longo de todo o ano, construída a partir desse diálogo constante, mesmo que, muitas vezes, a distância. Ainda assim, era frequente que elas o procurassem e também era comum que ele viesse ao encontro delas no laboratório de informática, tal como ocorreu com a equipe 6, de Juliana, Paulo e Tiago, vivenciando um processo de *talkback* (LILLIS, 2003) com

o professor. Essa troca pode ter colaborado para que as alunas pudessem transitar de modo mais seguro pelas atividades de escrita.

Oliveira (2010), apoiando-se em Lillis (1999) para discutir a ideia de endereçamento dos discursos acadêmicos dos professores, destaca que a ação pedagógica de levar os alunos à tarefa de desenvolver as competências linguísticas necessárias à escrita dos gêneros discursivos da esfera acadêmica não é suficiente. É necessário que o aluno seja encarado, de fato, como um interlocutor no processo, para que ele compreenda como a língua apresenta seus recursos discursivos e possa utilizá-los para conseguir dar significados às práticas de linguagem nas quais está engajado. É importante, para isso, que o aluno tenha uma relação de diálogo com o professor para que entrem em acordo sobre as particularidades daquilo que o professor deseja, para que possa compreender as expectativas docentes e para que consiga diluir as incertezas sobre a atividade.

O diálogo estabelecido entre Luísa e Bruna com o professor Diego guiou-as no processo de letramento, numa ação cooperativa entre professor e alunas. Essa forma de encarar o letramento também é apontada como importante por Cook-Gumperz (2006, p.9):

A aprendizagem do letramento acontece em ambientes sociais por meio de trocas interacionais nas quais o que deve ser aprendido é, em certa medida, uma construção conjunta entre professor e aluno. O objetivo dos ambientes educacionais é possibilitar essa construção mútua³⁰.

Luísa, a aluna que tinha o perfil de maior liderança da dupla, era a segunda aluna que já tinha tido contato com a produção de uma monografia em outro curso. Em uma das aulas no início do ano, quando Alan havia perguntado se alguém já havia tido alguma experiência com esse tipo de escrita antes, ela se pronunciou dizendo: "Não posso nem ver na frente, pois me deixou com trauma" (NOTA DE CAMPO, 27/03/2018). No entanto, a forma como a dupla conduziu o trabalho, tanto na parte prática quanto na produção do relatório técnico, não transpareceu que as alunas tivessem muitas dificuldades no desenvolvimento.

Essa relação prévia de Luísa com a escrita acadêmica indica que o seu processo de letramento acadêmico já estava em outro nível, o que também pode ter

³⁰ No original: "Literacy learning takes place in a social environment through interactional exchanges in which what is to be learnt is to some extent a joint construction of teacher and student. It is the purpose of educational settings to make possible this mutual construction".

sido um motivo que colaborou para o processo da equipe. Para Marinho (2010, p. 367), “A experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida”.

Luísa tinha 20 anos e havia feito um curso técnico em administração na escola onde concluiu o ensino médio, 3 anos antes. Em uma conversa informal com a aluna, ela afirmou que gostava muito de escrever e que achava que tinha facilidade. Ela morava em Canoinhas e de manhã fazia estágio pelo programa Jovem Aprendiz numa empresa próxima ao IFSC e de lá seguia para o curso a pé. À noite, ia à igreja e ajudava a cuidar dos seus sobrinhos, preenchendo seu dia. Luísa dizia que o curso em Manutenção e Suporte em Informática poderia ser um facilitador para conseguir uma vaga de emprego, por isso decidiu fazer o curso. Ela também costumava dizer que queria estudar muito na vida e que pretendia entrar em uma engenharia³¹.

Bruna, parceira de equipe de Luísa, tinha 17 anos e morava em Major Vieira, cidade vizinha de Canoinhas. Ela ia ao IFSC de ônibus e voltava no fim da tarde para sua cidade, indo direto para a escola onde cursava o ensino médio. Sua família morava numa localidade retirada do centro da cidade. Seus pais eram agricultores, por isso ela estava morando com uma tia numa área mais próxima da escola, assim podia estudar mais tranquilamente. Pela manhã Bruna ajudava sua tia com as tarefas de casa. Ela dizia que tinha resolvido fazer o curso para ter mais chances de conseguir emprego. Ela achava que ter conhecimentos na área de informática podia auxiliar nessa busca, mas afirmava que seu sonho era fazer enfermagem. No entanto, não podia pagar pelo curso e precisava arrumar um emprego para que um dia pudesse realizar seu desejo. Bruna, em sua entrevista, também disse que gostava muito de escrever durante o ensino fundamental e que era comum ganhar os prêmios de redação na escola, mas, ao contrário da amiga Luísa, nunca tinha produzido um texto com as mesmas características do relatório técnico. No excerto abaixo ela conta como foi a experiência com essa escrita:

Excerto 20: Aluna Bruna

Então eu comecei a escrever, mas tinha mais dificuldade com a linguagem formal, mas eu fui escrevendo e eu até me surpreendi, pois o professor foi corrigindo e disse que tinha alguma coisa errada, mas não estava tu::do errado, era só organizar alguma coisa, que tinha até muito excesso de

³¹ Na formatura, em fevereiro de 2019, Luísa deu a notícia de que estava cursando engenharia de produção

palavras técnicas, que tinha que colocar mais com minhas palavras. Ele até achou que eu copieei, mas eu não copieei, eu fiz tudo realmente da minha cabeça, sabe? Ele disse que estava muito, muito técnico. Aí algumas coisas eu arrumei (ENTREVISTA, 20/06/2018).

Luísa e Bruna, além de parceiras de equipe, destacaram que entraram no curso com o intuito de melhorar as chances para conseguir um emprego, pois, sendo a informática um ramo que permeia todos os campos da sociedade, aliado ao fato de o IFSC ser uma instituição de educação profissional, seus currículos poderiam ser enriquecidos na busca por uma vaga de trabalho. Esse dado é importante para refletir sobre o papel que a instituição desempenha na sociedade e como contribui para a formação profissional dessas pessoas. Embora não haja espaço aqui para uma discussão ampla sobre esse assunto, a próxima seção abordará a questão da escrita acadêmica e sua relação com a formação do futuro técnico.

O resultado final do projeto produzido pela equipe 2 alcançou o que foi estabelecido no objetivo do trabalho. As alunas conseguiram desenvolver uma central simples de informações, com um glossário de termos comuns no IFSC, fluxogramas dos processos da instituição, como matrículas e cancelamentos de matrículas e um espaço com respostas para perguntas mais frequentes. Essa central foi alocada no site do campus e o projeto desenvolvido pelas alunas foi elogiado e bem avaliado pela equipe docente durante a apresentação oral do trabalho, destacando que era um trabalho importante e relevante (NOTA DE CAMPO, 06/12/2018).

Em relação à versão final do relatório técnico do projeto, pela perspectiva de adequação do gênero que é privilegiado institucionalmente, é possível encontrar algumas inadequações em relação ao estilo da linguagem, como incorreções de ortografia e de pontuação e alguns casos de falta de concordância verbal. Por outro lado, a equipe apresentou um resultado final que não ficou distante do nível de correção que os professores esperam para esse gênero discursivo. Isso porque o texto seguia a formatação prevista no PPC, o conteúdo temático estava coerente, e, de modo geral, as citações de autoria estavam corretas e a variedade linguística que predominava era a padrão. O resultado final indica que as alunas conseguiram circular mais facilmente por essa prática de letramento e, conseqüentemente, perceberam melhor que outras equipes as particularidades do gênero discursivo.

Ao contrário da equipe 1, que apresentou um relatório com características menos formais, Luísa e Bruna alcançaram a adequação textual que é esperada por

muitos professores, a partir de um trabalho baseado na abordagem defendida pelos NEL. Sem atropelos, de maneira processual, numa relação de diálogo constante com o orientador, as alunas construíram uma trajetória de aprendizagem em relação à escrita acadêmica que lhes possibilitou compreender as particularidades dessa escrita na esfera acadêmica e as questões sociais relacionadas a ela.

4.2.3 “Quando eles pedem pesquisa eu faço do jeito igual do IFSC”: a naturalização dos modos de usar e valorizar os discursos acadêmicos

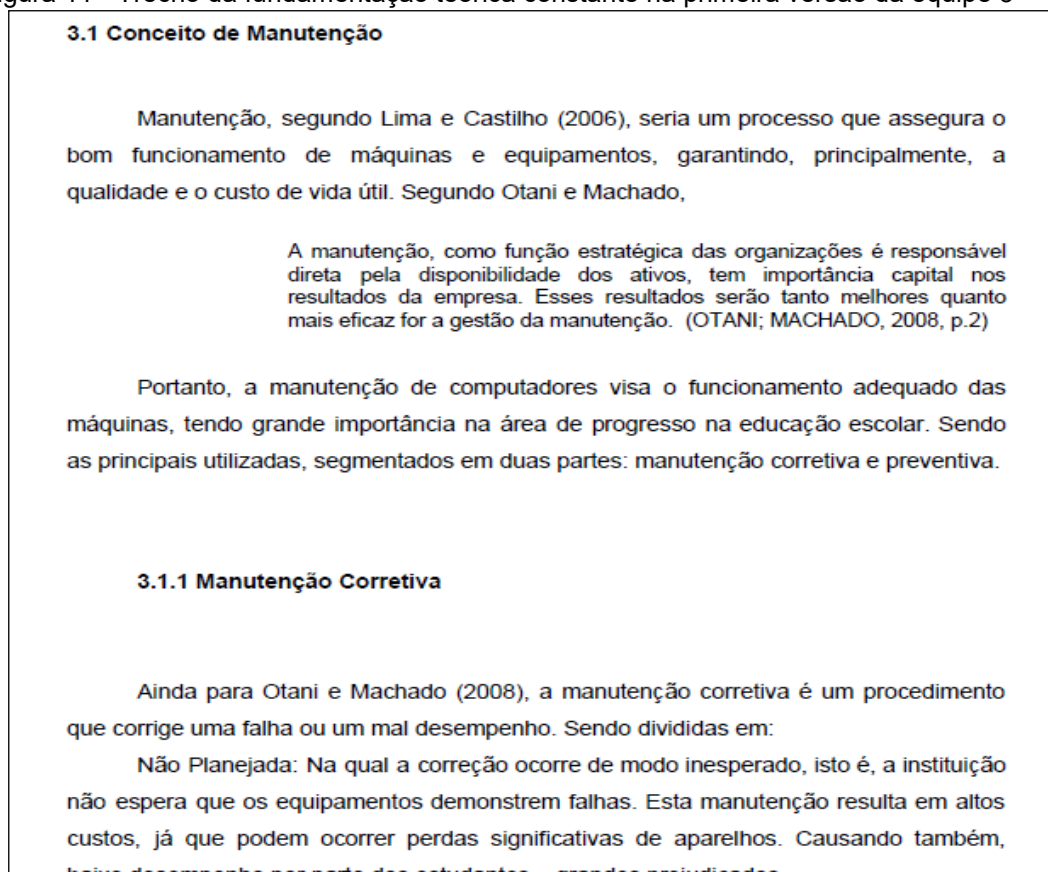
Como experiência diversa das equipes 1 e 2, a equipe, guiada por Júlia, construiu seu processo de letramento acadêmico pautado no modelo das habilidades de estudo, contando com a presença do orientador quase que exclusivamente nas atividades realizadas no laboratório de informática da escola em que aplicaram o projeto.

Júlia, uma garota tímida de 17 anos, esteve sempre envolvida com o trabalho que a equipe desenvolveu de maneira muito responsável. Como a maioria da turma, Júlia estava no ensino médio no período matutino, numa escola em Três Barras, cidade vizinha a Canoinhas. À tarde fazia o curso técnico no IFSC e à noite, o magistério numa outra escola em sua cidade. Júlia vivia dizendo que queria ser professora, mas gostaria de fazer o curso superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, pois também gostava da área da informática. Ela estava indecisa sobre o futuro, mas acreditava que o curso técnico poderia ajudá-la a conseguir um emprego.

Júlia desenvolveu o trabalho com Clara, Ivo e Mauro, mas ela encabeçou a maior parte das atividades com o apoio de Clara. A proposta do grupo era realizar a manutenção preventiva e corretiva do laboratório de informática de uma escola pública onde Júlia estudava em Três Barras. Embora não tenham conseguido fazer tudo o que haviam planejado, já que a escola ficava distante do campus do IFSC e grande tempo era dispendido no trajeto, o trabalho que foi executado foi elogiado pelos professores, pois conseguiram formatar e reorganizar todas as máquinas do laboratório, o que, para Antônio, professor que estava na banca “foi uma atividade muito trabalhosa e que demonstra se o técnico sabe ou não sabe fazer o que tem que ser feito” (NOTA DE CAMPO, 06/12/2018).

Em relação ao texto, este foi construído de modo a atender o padrão estipulado pela norma específica da ABNT, com formação correta e com cuidado de adequação à variedade padrão da língua, como está exemplificado na Figura 11.

Figura 11 - Trecho da fundamentação teórica constante na primeira versão da equipe 3



Fonte: Print do relatório técnico dos alunos Júlia, Clara, Ivo e Mauro.

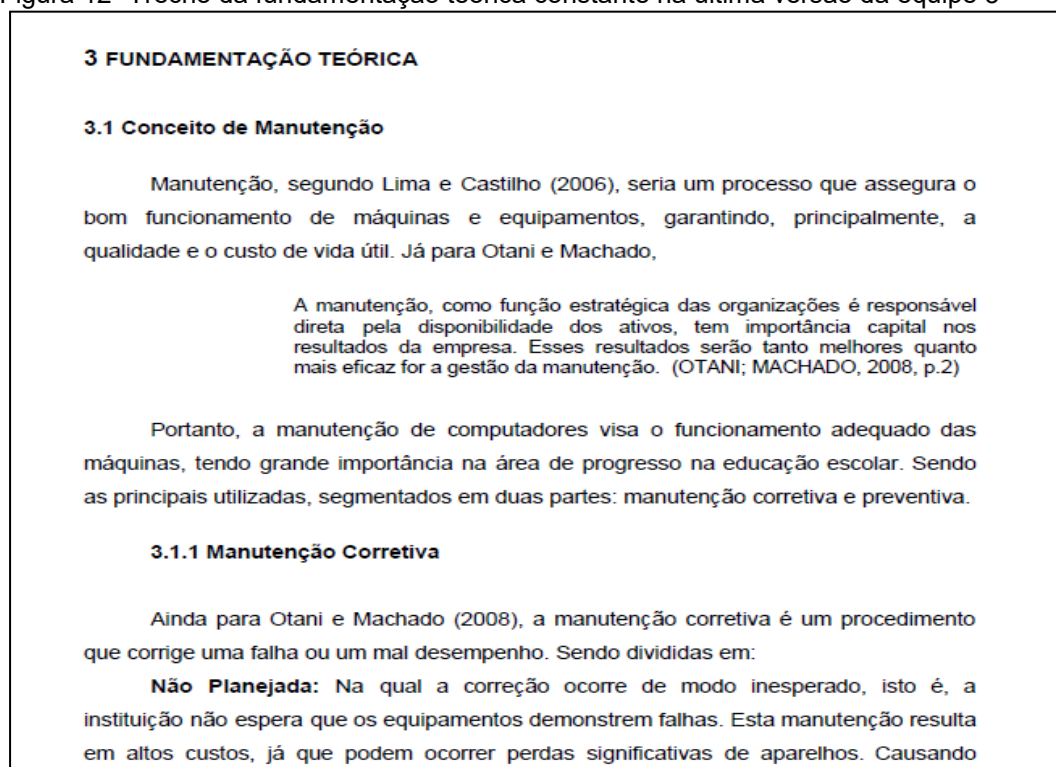
Desde a primeira versão do relatório técnico da equipe 3 é possível perceber o quanto a escrita se aproxima do que é idealizado pelo curso. A correção gramatical, de formatação e de autoria correspondem ao que, geralmente, é encarado como *ideal* para o gênero discursivo. A equipe entregou um referencial teórico extenso, que dava conta de conceitos e definições de diferentes sistemas, apresentando seus aspectos positivos e negativos, diferentes tipos de vírus e os antivírus indicados, além de outras informações ligadas à manutenção de computadores.

Ao longo do primeiro semestre, Júlia esteve bastante engajada a aprender as particularidades da escrita acadêmica e mostrou que compreendia a dinâmica da linguagem do relatório técnico, o que pode ser verificado no modo como articula a sua voz com as vozes de autores que aciona para embasar a pesquisa. Além de utilizar

as citações de autoria – diretas e indiretas –, ela se arrisca como autora no texto, apresentando uma linguagem que condiz com o gênero discursivo.

É interessante notar, no entanto, que a mesma redação apresentada na primeira versão foi apresentada na última (FIGURA 12), sem qualquer alteração.

Figura 12- Trecho da fundamentação teórica constante na última versão da equipe 3



Fonte: Print do relatório técnico dos alunos Júlia, Clara, Ivo e Mauro.

Ao analisar brevemente esse estado de *texto finalizado* na primeira etapa do Projeto Integrador, faz parecer que a equipe não teve dificuldades para a sua produção. No entanto, o percurso trilhado pela equipe não foi tão simples.

Júlia encarou o desafio de passar pelo processo de letramento acadêmico, produzindo um relatório técnico estranho para ela até iniciar a unidade curricular Projeto Integrador, como sendo algo positivo, que lhe trouxe uma nova perspectiva de lidar até mesmo com as pesquisas escolares. Na conversa abaixo, ela relata como a aprendizagem da escrita com as características acadêmicas começou a fazer parte de sua rotina no ensino médio.

Excerto 21: Aluna Júlia

Claudia: Você já tinha escrito um texto desse tipo?

Júlia: Não. Na escola eles pedem trabalho com as normas da ABNT, só que aqui é bem mais rigoroso, porque lá na escola é só copiar e colar e colocar

nas formatações da ABNT. Aqui não. Aqui você tem que ler, você tem que interpretar o que entendeu, tem que fazer citação direta e indireta, tem que fazer todo esse processo, sabe? Daí eu achei bem diferente. Tipo, todo trabalho que eu fazia na escola depois que eu comecei a fazer o trabalho do curso, eu fiz tudo no padrão do curso.

Claudia: Ai, que chique!

Júlia: Daí as professoras falaram que eu melhorei bastante nos trabalhos [...] Quando eles pedem pesquisa eu faço do jeito igual do IFSC. Tipo, eu tento interpretar o que eu entendi, daí eu faço citação também, daí eu faço uma introdução uma conclusão mais elaborada (ENTREVISTA, 19/06/2019).

Durante sua entrevista, Júlia esclarece que compreende que a linguagem que utiliza para a escrita do relatório técnico é específica de uma prática letrada que não fazia parte de seu cotidiano. Quando evidencia que aprendeu a fazer referências a textos de outros autores usando citações, lendo e parafraseando, e que existe uma norma técnica para isso, Júlia mostra o desenvolvimento de seu processo de letramento acadêmico. Além de saber fazer, ela demonstra que entende que a escrita acadêmica requer um novo jeito de encarar a linguagem, pois a sua função é específica a uma prática social, o que possibilita dizer que a aluna sustenta a concepção do modelo ideológico de letramento (STREET, B., 1984).

A atitude de Júlia em relação à escrita do relatório foi sempre proativa. Não faltava às aulas e estava sempre registrando o que o professor Alan apresentava. Quando era hora de escrever, sentava com Clara e as duas trabalhavam de forma colaborativa, produzindo do *Google Docs*. Elas compartilhavam o que escreviam com o orientador Ricardo, mas afirmavam que não conversavam com ele com frequência. Em uma aula, Júlia manifestou que estava realmente descontente, pois dizia que precisava de orientação de leituras para terminar a fundamentação teórica, já que havia questões que lhe geravam dúvida, mas não conseguia contato com o orientador. A situação é apresentada na vinheta abaixo.

Júlia, Clara e Ivo estão angustiados. Júlia diz que o professor orientador viu o texto que ela havia lhe encaminhado e disse, por e-mail, que não sabia o que era para ele revisar. Ela reclama: “ele não sugeriu caminhos nem fontes para pesquisar”. Júlia está bastante nervosa. As meninas aguardam também a parte do texto que Ivo deveria escrever. Ele passa a aula toda trabalhando na sua parte do relatório, mas parece ter dificuldades para escrever. Eu me aproximo dele e pergunto se está tudo bem. Ele responde: “mais ou menos, é muito complicado”. O professor Alan segue auxiliando as equipes que estão sob a sua orientação. Quando termina chama o grupo de Júlia para conversar. Ele percebe a angústia das garotas, senta com a equipe e passa a sugerir materiais que possam servir de base para a fundamentação teórica da equipe. Depois da orientação de Alan, converso com Júlia. Ela diz que está mais confiante e tranquila, pois Alan deu boas dicas para construção da fundamentação teórica (DIÁRIO DE CAMPO, 15/05/2018).

Embora Júlia parecesse ter facilidade em compreender as particularidades do gênero, o que foi confirmado por sua amiga Clara, ela também se queixava, como todos os outros alunos da sua turma, sobre a dificuldade de escrever e absorver todas as regras que deveriam ser seguidas para a elaboração do relatório. No final do primeiro semestre, quando estavam finalizando a fundamentação teórica e a metodologia, ela relatou: “É muito difícil escrever esse texto. Esse negócio de citação direta e indireta, eu nunca fiz trabalho assim” (NOTA DE CAMPO, 12/06/2018).

A partir da experiência de Júlia, é possível perceber que o seu processo de letramento aconteceu baseado, em grande medida, no modelo das habilidades de estudo, o que representou para a aluna um esforço muito solitário na sua trajetória de entendimento sobre a escrita acadêmica. Sua determinação pessoal possibilitou que a aluna tomasse consciência do processo, pois sustentava a vontade de fazer parte da esfera acadêmica. Para Zavala (2009, p.7), a aquisição do letramento acontece pela “apropriação de práticas discursivas orais e escritas que se desenvolvem como parte do sentido que as pessoas dão à sua experiência no processo de socialização”. A autora, amparada em Gee (2004), defende que durante a aprendizagem de práticas discursivas, as crianças desenvolvem, além das habilidades, determinados comportamentos, valores, concepções e formas de interação, que acabam se tornando, no futuro, mais significativos que habilidades de desempenho escolar. Por isso o letramento não tem relação apenas com formas de pensar, mas liga-se a maneiras como os sujeitos se sentem e valorizam a si mesmos nos processos. Esse sentimento de que as práticas de letramento acadêmico podem fazer parte dos seus discursos talvez explique a razão de Júlia ter conseguido transitar por elas e ainda ter levado a experiência para o ambiente escolar do ensino médio. No entanto, o caso de Júlia é bastante peculiar e não reflete o que acontece, em geral, com alunos que iniciam a aquisição do letramento acadêmico.

Tendo em vista o contexto da maioria dos alunos, Lea e Street, B. (2014) propõem, a partir de suas investigações, que o processo de letramento nos meios acadêmicos seja feito a partir do modelo do letramento acadêmico, associado aos modelos das habilidades e da socialização acadêmica. Um modelo não anula o outro, mas a falta do diálogo entre professor e aluno dificulta a aprendizagem do processo de letramento acadêmico, pois é a partir dessa relação dialógica que a produção dos sentidos geralmente acontece (LILLIS, 2003).

A problemática aqui apresentada reside no fato de que a equipe trilhou os caminhos do letramento acadêmico quase que exclusivamente a partir de seus próprios esforços para entender as particularidades dessa nova forma de usar a linguagem, o que pode ter dificultado a construção dos novos conhecimentos, ou até mesmo, impossibilitado esse processo aos alunos Ivo e Mauro, que pouco participaram da produção escrita do relatório. Chama ainda a atenção que, mais uma vez, uma equipe apresenta a situação em que os alunos acabam deixando as atividades de escrita sob responsabilidade das alunas e assumem uma postura de passividade frente à tarefa.

Júlia, que foi quem mais se dedicou a escrever, mostrava, frequentemente, o quanto o processo foi desgastante para ela, como ficou evidente na vinheta narrativa acima e no trecho de sua entrevista. Embora tenha mostrado o quanto aprendeu durante o processo de escrita, a atividade foi dificultada pelo fato de ela desconhecer o gênero discursivo e ter de descobrir os mistérios da escrita sozinha. Nesse sentido, Firpo e Dornelles (2019, p.70) comentam sobre a importância de perceber os conhecimentos que os alunos trazem consigo para o meio acadêmico e orientá-los a partir de suas realidades.

É importante considerar aspectos que envolvem o capital cultural desses estudantes que ingressam na universidade. Assim, acreditamos que não se trata de insuficiência de capacidade de leitura, escrita e oralidade, ou *deficit* de letramento, mas diferença.

Considerar a trajetória de vida dos alunos, a bagagem cultural que eles trazem para a instituição e ajudá-los a perceber como lidar com a novidade da escrita acadêmica, indicando a nova forma de lidar com a linguagem, numa relação dialógica entre professores e estudantes, são ações que poderiam facilitar a construção desse processo de letramento acadêmico.

Bourdieu (2007) destaca que sempre haverá alunos oriundos de contextos desprovidos culturalmente que conseguirão ultrapassar as inúmeras dificuldades e dar conta de alcançar os conhecimentos legitimados pela escola, como é o caso de Júlia, mas isso será feito à custa de um processo que pode ser extremamente desgastante e, muitas vezes, frustrante, pois mesmo com o sucesso escolar não lhes é garantida a valorização social.

Durante o curso, notava que Júlia e Clara dedicaram-se ao máximo a escrever o relatório. Era frequente solicitarem minha ajuda para tirar dúvidas sobre como proceder com as citações de autoria e com as referências. Elas também afirmaram que conversavam com a professora Renata, de Comunicação Técnica, para que lesse o que escreviam. No entanto, a professora podia apenas auxiliá-los em relação às questões linguístico-discursivas do gênero, não com os direcionamentos particulares do assunto sobre o qual tratavam.

Em uma conversa com Clara, a aluna destacou o quanto a colega Júlia estava lhe ajudando no processo de escrita:

Converso com Clara, ela está insatisfeita com os conflitos entre Ivo e Mauro. Pergunto, então, sobre seu relacionamento com Júlia. Ela responde: “na verdade, foi ela quem me ajudou, porque eu tinha muita dificuldade para escrever, pontuação, essas coisas. A Júlia tem uma facilidade para escrever! Então ela me ajudou. Ela também falou para mim que era para eu começar a ler bastante livros, aí eu comecei a emprestar livros ali do Sesc Ler e aqui da biblioteca, para conseguir fazer o trabalho”. Depois ela ainda afirma que entende mais a forma como a amiga explica do que a própria professora (DIÁRIO DE CAMPO, 28/09/2018).

Júlia teve um papel decisivo para o grupo como um todo, mas para Clara, especificamente, ela foi a sua interlocutora mais presente, com quem estabeleceu a relação de diálogo que lhe permitiu criar significados sobre a escrita. Embora a professora estivesse disposta a colaborar com as alunas, ela podia não compreender o contexto com o qual Clara precisava lidar no projeto ou podia não alcançar a realidade cultural de Clara, o que era mais fácil para Júlia, que se reconhecia na interlocução com a parceira de equipe. Essa troca entre as colegas pôde ter representado a forma para Clara avançar em seu letramento. Zavala (2009), ao abordar as particularidades das práticas letradas dos meios acadêmicos, destaca que as pessoas vão construindo seus letramentos a partir da observação e interação com outros sujeitos do discurso, até que naturalizem as maneiras de usar e valorizar esses discursos.

4.2.4 “O PI eu acho errado, sabe?”: a resistência ao letramento acadêmico

Os resultados obtidos pelas equipes de Júlia e de Luísa não foram os mesmos de outros grupos, que acabaram tendo dificuldades ainda maiores para a construção dos textos. Enquanto a equipe de Luísa contou com sua experiência em relação à

escrita acadêmica e com a orientação efetiva de Diego, e Júlia assumiu um compromisso particular de compreender essa escrita, num trabalho intenso e, muitas vezes, solitário, de leitura e reflexão, o que colaborou também para que Clara aprendesse com ela, outros alunos tiveram em seus caminhos alguns obstáculos que não permitiram alcançar a escrita do relatório técnico do modo que é idealizada pela instituição.

É o caso dos meninos que estavam sempre sentados no fundo da sala. Leo, Carlos, Miguel e Fábio, a equipe 4, não apresentaram o relatório da forma como é pré-estabelecido no projeto pedagógico do curso. Os alunos finalizaram a parte prática do projeto que se dispuseram a fazer, que foi um sistema de gerenciamento de *help desk*. No entanto, a parte escrita que a equipe entregou estava incompleta de acordo com o *modelo* que lhes foi apresentado. O texto não apresentou fundamentação teórica e em seu lugar, intitulado *desenvolvimento*, a equipe apresentou uma série de comandos, em forma de passo a passo, como um tutorial para criar esse sistema. Por fim, os alunos apresentaram na parte dos *resultados e discussão* um *print* de duas telas que mostravam o resultado final do sistema (FIGURA 13).

Figura 13 - Resultados e discussão do relatório final da equipe 4

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em aula abrimos alguns chamados de teste, como vemos na imagem abaixo todos abertos com sucesso.

Número	Assunto	Status	Prioridade	Data de abertura
202.0112124080018	software - em software do pc ao ligar esta tentando buscar chip pc 300	aberto	BAIXA	7/14/08
202.0112125080011	Hardware - problema no cabo de ligação do 300	aberto	BAIXA	7/14/08
202.0112126080014	rede - ao tentar instalar o sistema não funciona	aberto	BAIXA	7/14/08
202.0112127080013	projeto - projeto não está funcionando	aberto	BAIXA	7/14/08
202.0112128080018	software - o pc não está ligando	aberto	BAIXA	7/14/08
202.0112129080013	Hardware - falta papel de madeira para apertar ligadura sem saída	aberto	BAIXA	7/14/08
202.0112130080013	teclado e mouse - Alguns teclas do teclado estão com problemas	aberto	BAIXA	11/14/08
202.0112131080013	software - alguns caracteres não aparecem mais	aberto	BAIXA	11/14/08
202.0112132080013	projeto - Projeto está com falta de cabos.	aberto	BAIXA	12/14/08
202.0112133080014	Hardware - o ar condicionado da sala não funciona	aberto	BAIXA	12/14/08
202.0112134080017	Hardware - teclado não está funcionando	aberto	BAIXA	10/14/08
202.0112135080019	Hardware - projeto não está funcionando	aberto	BAIXA	10/14/08
202.0112136080021	software - S.O. não reconhece o HD de 80GB do 300	aberto	BAIXA	20/14/08
202.0112137080011	rede - rede está com erro	aberto	BAIXA	20/14/08
202.0112138080013	Hardware - instalação não fez o devido serviço	aberto	BAIXA	21/14/08
202.0112139080015	Hardware - pc não está ligado	aberto	BAIXA	22/14/08
202.011180800011	rede - Cabimento flexão do laboratório e do estabelecimento	aberto	BAIXA	20/14/08
202.011170800012	Hardware - alguns equipamentos não estão funcionando	aberto	BAIXA	20/14/08
202.011160800018	rede - Laboratório está sem rede.	aberto	BAIXA	27/14/08
202.011150800011	Hardware - Problema no cabo VGA do 300.	aberto	BAIXA	23/14/08
202.011140800014	software - Programa de uso em aula está muito desatualizado.	aberto	BAIXA	21/14/08
202.004113080008	software - S.O. corrompido	aberto	BAIXA	24/14/08
202.0041124080017	projeto - O projeto de la biblioteca está sem cabo VGA.	aberto	BAIXA	24/14/08
202.0041123080018	projeto - O projeto de la biblioteca está sem cabo HDMI.	aberto	BAIXA	24/14/08
202.0041122080019	software - alguns programas de laboratório estão sem sistema operacional.	aberto	BAIXA	24/14/08

Fonte: Print do relatório técnico dos alunos Miguel, Carlos, Léo e Fábio.

Miguel, Fábio e Carlos cursavam o ensino médio e Leo estava desempregado. Todos eles moravam em Canoinhas. Nenhum deles havia tido a experiência com a escrita acadêmica antes, como quase todos os colegas da sala. Miguel e Carlos participaram das entrevistas que realizei. Em junho, na primeira entrevista, Carlos me falou sobre sua surpresa ao saber que teria que lidar com a escrita acadêmica no curso: “Até eu entrar aqui, eu não tinha nem ideia que a gente ia fazer isso, sabe? Aí a hora que veio (+) Agora lascou tudo” (ENTREVISTA, 20/06/2018), o que indica o desconhecimento das pessoas sobre que conhecimentos são produzidos na instituição.

Ao longo do ano solicitei que os alunos me encaminhassem as versões dos relatórios para que eu pudesse analisá-los, mas a equipe de Carlos e Miguel nunca compartilhou comigo nenhuma das versões, mesmo que eu os lembrasse com frequência. Somente ao finalizar o trabalho o professor Alan me enviou o relatório final da equipe. Como destacado acima, o relatório da equipe não continha a fundamentação teórica, como era prescrito no PPC, embora os alunos tenham escrito esse capítulo no primeiro semestre, quando, inclusive, pediam, com frequência, o meu auxílio para ajudar com as citações de autoria e as referências.

Assim, a partir da leitura das versões finais dos relatórios de todas as equipes, percebi que o texto produzido pela equipe 4 foi o que mais se distanciou do gênero discursivo requisitado no PPC. No entanto, apesar de não seguir a estrutura pré-determinada, o texto dos alunos trouxe as informações básicas necessárias que fizeram a equipe alcançar o objetivo de fazer o sistema de chamados funcionar. Pelas ações do grupo, nota-se que os alunos não davam importância à formalidade do relatório técnico como era cobrado para o Projeto Integrador. Assim, procuraram, por conta própria, adaptar a produção de modo que fizesse sentido para a equipe, mesmo sem ter essa orientação do professor Diego.

De acordo com os estudos de Zavala (2009), alguns estudantes que não fazem parte da cultura hegemônica pensam, agem, valorizam e falam de modo bastante diverso daqueles que devem ser aprendidos para fazerem parte dos discursos acadêmicos. Muitos estudantes que adquirem esses discursos mostram-se resistentes ou não se envolvem com o que é proposto no ambiente acadêmico, por indiferença, por ser custoso demais ou devido a suas perspectivas culturais diversas. O que parece ser o caso de Carlos, que achava todo esse processo de escrita desnecessário: “O PI eu acho errado, sabe? Devia ser a prática antes. Não é melhor

escrever depois? Se fizesse a prática antes, não ia nem precisar perder tempo pesquisando. Já vai saber de tudo quando escrever. Assim *perdemo* meio semestre pesquisando” (ENTREVISTA, 20/06/2018).

Segundo Carlos e Miguel, o tempo de duração do Projeto Integrador foi longo demais, ao contrário do que era verbalizado pela maioria dos colegas. Eles faltavam bastante, jogavam com frequência, assistiam a vídeos no *Youtube* e se envolviam em brincadeiras. Quando os prazos se aproximavam eles trabalhavam no projeto. Numa dessas conversas que tinha regularmente com os alunos, perguntei a Leo como estava a parte escrita do trabalho, ao que ele me respondeu: “em 3 dias a gente faz tudo” (NOTA DE CAMPO, 27/03/2018), mostrando que ele seguia a mesma linha de pensamento de Carlos.

Outro dado importante a se destacar sobre o grupo é em relação à característica individual desses alunos. Enquanto Leo, 18 anos, que já havia trabalhado como instrutor de uma escola de informática básica, estava à procura de melhorar sua formação para trabalhar na área, Carlos e Fábio pareciam não demonstrar tanto interesse pelo curso. Fábio não manifestou vontade em participar da entrevista. Já Carlos, quando conversávamos em sala, disse que só foi fazer o curso porque não tinha nada para fazer, mas que não queria trabalhar na área. Miguel era mais envolvido. Em sua entrevista, em junho de 2018, quando era prazo de finalizar a fundamentação teórica e metodologia, destacou o interesse em fazer o curso superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e no momento indicou que não achava a escrita do relatório difícil: “É tranquilo, mas é muito cansativo” (NOTA DE CAMPO, 20/06/2018). Assim, a equipe era composta por um aluno que tinha uma maior experiência na área, um aluno que tinha interesse em estudar mais e trabalhar com informática e dois que não estavam tão envolvidos com o que estava sendo feito.

A equipe, que também foi orientada por Diego, da mesma forma que Luísa e Bruna, tinha um diálogo frequente com o professor, que lhes indicava materiais para pesquisa. Carlos, em sua entrevista destacou que o orientador lhes ajudou muito com a parte escrita, mas a teoria pesquisada foi suprimida do relatório final.

Essa equipe chama a atenção pela praticidade com que encararam o desenvolvimento do Projeto Integrador. Os alunos, que indicaram que o tempo voltado ao projeto era longo demais, desenvolveram o sistema de *helpdesk* da maneira como objetivaram e, ao final, simplificaram o relatório de modo que apresentasse apenas as informações imprescindíveis para a compreensão das ações que o grupo realizou. A

equipe transformou o gênero discursivo com base naquilo que acreditava ser importante e que fazia sentido para a prática, o que não se distancia do que Bakhtin (2016) afirma sobre os gêneros do discurso e a sua relação direta com as atividades humanas. Tendo em vista que a pesquisa foi realizada em um contexto de educação profissional e compreendendo que o relatório técnico tem a função de relatar o que foi desenvolvido, tomando-o por seu caráter profissional, os alunos entregaram um texto que tinha significado para eles³².

4.2.5 Ausências e silêncios que dizem muito: a problemática da *não-existência*

A ideologia do purismo linguístico é, ainda, muito fortemente sustentada em vários espaços sociais, principalmente, quando se trata de espaços privilegiados como o meio acadêmico. A linguagem, principalmente a escrita, que se afasta do que é tido como adequado nessas esferas, tende a ser percebida como inapropriada. Para Signorini (2001), é como se essa linguagem não existisse como objeto significativo, e como se, em nenhuma situação comunicativa, pudesse ser atuante. Como, então, podem ser encarados os sujeitos que têm o que dizer, mas não sentem que suas vozes têm legitimidade para expressar o que sabem?

Como no caso de Ivo, que apesar de não ter participado ativamente da produção do relatório, mas entendia a atividade como algo importante para o projeto, Paulo, o aluno que desde a primeira aula deixou claro o seu problema com a escrita, também declarou que achava relatório essencial para o desenvolvimento do trabalho. Conversando com o aluno em sala, ele declarou que, embora não conseguisse escrever, sabia que era importante: “o que a gente escreveu lá foi o começo de uma pesquisa, a gente teve que pesquisar para escrever, pesquisando para escrever a gente começou a entender mais o assunto e, entendendo, foi mais fácil colocar em prática” (NOTA DE CAMPO, 27/11/2018). Importa aqui observar que, mesmo não redigindo o texto, Paulo participou do processo de constituição do relatório por meio da leitura e da seleção de referências para o projeto de sua equipe, o que não o afasta do processo de letramento, já que, em algum nível, ele compreendeu como essa prática funciona. O seu problema era, na verdade, não sentir que era capaz de dizer

³² A questão da configuração desse relatório técnico é retomada na seção seguinte, que apresenta a terceira categoria de análise, referente ao modo como os participantes da pesquisa entendem a função social do gênero.

aquilo que ele havia construído cognitivamente, pois frisava sempre que não sabia escrever.

Por outro lado, em outros momentos, como na última entrevista, Paulo lembrou que poderia ter aproveitado melhor a oportunidade de desenvolver o relatório técnico *para treinar a escrita para o TCC*, apresentando a mesma visão que as de vários colegas. “Porque, bem na verdade, eu queria ter escrito para ir aprendendo, mas eu não cu::rto muito escrever. Eu vou ser daquelas pessoas que vai chegar lá e provavelmente eu vou comprar o TCC pronto para não precisar escrever” (ENTREVISTA, 04/12/2018).

A afirmação de Paulo chama a atenção para as contradições do aluno. Em algumas ocasiões demonstrava que percebia a importância e a função do gênero discursivo para uma prática social específica, explicando, inclusive, qual a relação da linguagem com a pesquisa. Por outro lado, em outras situações, apresentava uma visão que, simplesmente, desconsiderava a possibilidade de lidar com um gênero da esfera acadêmica, avaliando pagar para alguém escrever para ele.

Na vinheta a seguir, também registrei outro momento em que Paulo falava sobre essa angústia.

Tiago, Júliana e Paulo conversam sobre os rumos do projeto. Estão com algumas dúvidas para seguir algumas questões do trabalho. Ao final da aula vou conversar com eles e informam que está decidido. Pergunto sobre o texto. Paulo diz: “Isso é com eles, eu não escrevo. Tenho pavor de escrever e de ler”. Pergunto: “Você quer continuar estudando?”. Paulo responde: “Sim, quero fazer engenharia da computação. Aí quero ver fazer o TCC. Mas vou dar uns *migué*³³ nos professores” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/06/2018).

As falas de Paulo repetidamente mostram o quanto ele teme o processo de escrita. Apesar de afirmar que entendia a importância da atividade e de ter participado de todo o processo, lendo e analisando textos diversos que serviram de base para que a colega de equipe escrevesse o relatório; apesar de se expressar oralmente com

³³*Dar um migué* é um termo popular que significa enganar, que pode ter origem do termo *dar uma de Miguel*. No entanto, não há certeza sobre a origem desse termo. Há quem defenda que a expressão faz referência a Dom Miguel de Portugal, irmão de Dom Pedro I, quando se aproveitou da estadia de Dom Pedro no Brasil para se casar com a sobrinha, apoderando-se do trono de Portugal. Assim, quando uma pessoa quer enrolar alguém, diz-se que ela quer *dar uma de Miguel*, dito de outra forma, *dar um Migué*. Informação disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/mandar-um-miguel/>. Acesso em: 27 de mar. 2020.

clareza nas apresentações do projeto, não se sentia capaz de escrever. Paulo segue a lógica que, infelizmente, ainda é perpetuada em nossa sociedade, disseminando práticas preconceituosas em relação à língua. As práticas de letramento pelas quais o aluno passou podem ter contribuído para a visão de língua que ele sustenta, baseada na ideia de purismo linguístico (SIGNORINI, 2001). Para o aluno, ele não sabe escrever, pois entende que a sua linguagem não é legítima, não tem valor, pois não dá conta de alcançar a norma culta. Assim, devido a essa ideia excludente de língua, à lógica das ausências, Paulo assume sua não-existência (SANTOS, 2002).

O posicionamento do aluno ao desqualificar aquilo que sabe, afirmando, constantemente, que não sabe escrever, remete também a como a violência simbólica, de que trata Bourdieu (1992), tem efeitos extremamente nocivos para aprendizagem dos alunos no ambiente escolar. Para o filósofo, a ação pedagógica é determinadamente uma coerção figurativa, porque dado conhecimento é escolhido em detrimento de outros; um grupo dominante delibera o conteúdo a ser abordado baseado nos interesses de uma classe operante (BOURDIEU, 1992), o que, muitas vezes, não faz parte do capital cultural do aluno (BOURDIEU, 2007). Assim, o que ele sabe raramente é considerado legítimo e, portanto, é desqualificado.

Já Mariana e Lúcia, integrantes de um grupo que começou com quatro alunos, tiveram várias dificuldades para concluir o projeto, tanto na parte prática quanto na parte escrita. O projeto das alunas consistia em realizar uma pesquisa com alunos do câmpus sobre seus hábitos em relação aos usos da internet e fazer uma divulgação desses dados, em forma de palestra sobre os perigos que o uso sem limites pode causar. No entanto, pelos atrasos que a equipe teve, apenas conseguiram aplicar os questionários e realizar uma rápida análise dos dados obtidos.

Tanto Mariana quanto Lúcia eram tímidas. Mariana, de 19 anos, já havia terminado o ensino médio em Três Barras. Casada e com um enteado de 4 anos, era uma das que ia ao curso de bicicleta, único transporte possível, dentro de suas condições econômicas. Ela disse que gostava da área da informática e achava que o curso poderia ajudá-la a encontrar um emprego, mesmo que não fosse especificamente na área de informática. Sua colega de equipe, Lúcia, morava em Canoinhas, próximo ao IFSC. A aluna estava separada e disse que seu ex-marido não deixava que ela trabalhasse fora. Mãe de duas filhas, uma de 14 e uma de 11 anos, disse que gostaria muito de trabalhar e, do mesmo modo que Mariana, entendia que o curso nessa área poderia favorecer isso, o que reafirma a visão que os alunos, em

geral, têm sobre a instituição – um lugar de qualificação e, por consequência, um lugar que facilita a busca por empregos.

Mariana, em sua entrevista em junho, falou dos problemas com a equipe e que acabava escrevendo quase tudo sozinha. No entanto ela destacou que gostava de escrever e que, apesar de achar as regras de formatação um pouco complicadas, não achava a linguagem tão difícil.

Excerto 22: Aluna Mariana

Claudia: Você já tinha lido, escrito algum texto como o relatório técnico?

Mariana: Não, nunca.

Claudia: E como está sendo isso, essa experiência?

Mariana: É difícil. Na minha opinião é difícil porque:: tanto pela equipe que eu peguei, que eu entrei, e tanto pela forma que tem que ser feito. Todos os detalhes que ele tem, as normas, né?

Claudia: E a linguagem dele é diferente de outros textos?

Mariana: É diferente.

Claudia: É difícil?

Mariana: Mais ou menos.

Claudia: E aquele esquema de fazer citações diretas e indiretas?

Mariana: Até que tá tranquilo (ENTREVISTA, 19/06/2018).

Apesar de não conhecer a escrita acadêmica até entrar no curso, Mariana não apontou que tivesse maiores problemas com o estilo da linguagem que é característica do relatório, embora o relatório da equipe não estivesse totalmente de acordo com o que era prescrito. A aluna demonstrou maior preocupação com as questões referentes às normas da ABNT e com a constituição de seu grupo. Quando Mariana faltava, o que acontecia com frequência quando chovia, seus colegas de equipe passavam a tarde sem fazer nada. Lúcia e Ana eram as alunas mais velhas da turma e dependiam muito da ação de Mariana para realizar todas as atividades. Davi, mais jovem, indicava que queria voltar para o México, pois era natural de lá, e não se envolvia com a escrita, ficando sempre isolado das colegas.

A constituição dessa equipe é um exemplo da heterogeneidade tão comum nas salas de aula do IFSC e que, muitas vezes, por não receber a atenção necessária em relação às suas diferenças, acaba sendo encarada como um problema, e, no caso da escrita, é tomada por déficit (LILLIS, 2001; ZAVALA, 2010; JUCHUM; 2016). Nenhum dos componentes do grupo havia tido a experiência anterior com práticas de letramento acadêmico, no entanto, as alunas mais velhas acabaram delegando a responsabilidade pela escrita a Mariana, que, no grupo, era quem tinha saído, mais recentemente, do ensino médio. A postura de Lúcia e Ana pode indicar que elas

acreditavam que, por estarem há mais tempo fora da escola, teriam mais dificuldades para escrever, sem considerar o fato de que Mariana também não tinha intimidade com esse letramento. Assim, o receio de encarar essa nova escrita por parte das alunas, que sequer ligavam o computador quando Mariana faltava, sobrecarregou a colega e dificultou o andamento do projeto. Para Lillis (2001), é natural que alunos que não estejam familiarizados com a escrita acadêmica tenham dúvidas em relação às práticas letradas que a utilizam, no entanto, há que se direcionar a atenção para perceber se a compreensão e o aprendizado de tais práticas são facilitados por aqueles que conduzem o processo pedagógico.

No dia marcado para entregar a primeira versão do relatório, ao ver que Lúcia e Ana estavam sentadas, caladas e com o computador desligado na metade da aula, perguntei o que estava acontecendo. Lúcia respondeu: “A Mariana não apareceu. Nem o Davi. Nós pesquisamos em casa e passamos para ela digitar, porque ela tem mais facilidade com esse tipo de escrita. Agora não sei o que vamos fazer” (NOTA DE CAMPO, 24/04/2018). Na aula seguinte a essa, Mariana estava presente, mas os colegas faltaram. Perguntei se conseguiram encaminhar a primeira versão ao professor e ela diz que enviou o que tinha feito.

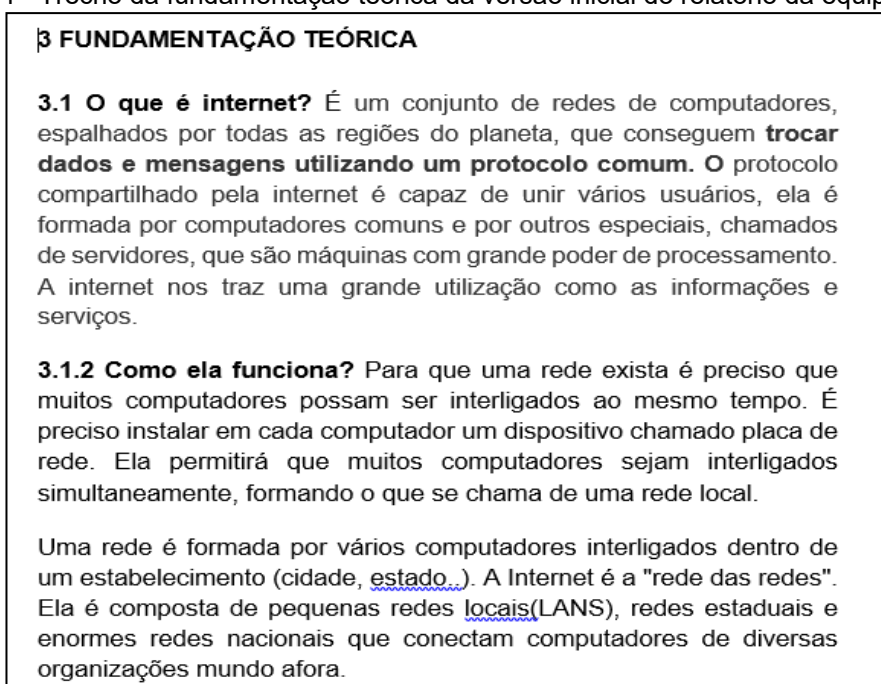
Uma semana depois o grupo estava todo presente e Alan, o orientador da equipe, chamou os alunos para conversar. Ele pediu que abrissem o documento do relatório para orientá-los e que anotassem o que ele iria falar. Ele disse: “Não quero que fiquem assustados/ Quería ter conversado na aula passada, mas só estava a Mariana” (NOTA DE CAMPO, 22/05/2018). Alan ficou com o grupo durante quase toda a aula, orientando a pesquisa e, também, chamando a atenção dos alunos em relação à responsabilidade de todos com a escrita do relatório. Nas aulas seguintes, Davi apareceu apenas mais uma vez, e Ana não participou da apresentação para a banca e não retornou no semestre seguinte.

Cabe destacar que Alan procurava conversar com o grupo. Ele não o deixou sem rumo, mesmo tendo outro para orientar e sendo responsável por conduzir a unidade curricular e assistir as outras equipes. As faltas constantes, a maneira como esses alunos se fechavam e a dificuldade em buscar a orientação e ajuda do professor, tornaram o diálogo difícil entre esses sujeitos.

No segundo semestre, apenas com Mariana e Lúcia na equipe, o projeto foi redesenhado e a ideia da palestra foi descartada. Na primeira versão do relatório, a equipe havia apresentado, na fundamentação teórica, uma série de pequenos textos,

sem indicação de autoria, mas claramente copiados, que traziam breves informações sobre a internet, dando definições, explicando quais eram os perfis dos usuários, benefícios e malefícios, entre outras informações (FIGURA 14). Essa forma de apresentar as informações que embasavam a pesquisa do grupo subverte as orientações passadas por Alan e Renata e contradiz a declaração de Mariana em sua entrevista, quando disse que não estava tendo problema com o estilo de linguagem do relatório. Esse dado pode indicar o hábito que esses alunos criaram em negar a dificuldade, pelo receio de mostrar que não compreendiam o processo.

Figura 14 - Trecho da fundamentação teórica da versão inicial do relatório da equipe 5



Fonte: Print do relatório técnico dos alunos Mariana, Lúcia, Ana e Davi.

Para que haja a integração dos alunos às práticas letradas acadêmicas que ocorrem nas interações do meio acadêmico é imprescindível que seja construída uma relação dialógica entre professores e alunos. Para Pasquotte-Vieira (2014) a negociação dialógica tem papel central no processo de letramento, tal como, de modo semelhante, defende Lillis (2003) a respeito do *talkback*. No entanto, essas práticas foram difíceis de ser estabelecidas com essa equipe.

Na versão final do relatório, a equipe descartou o que havia apresentado na fundamentação teórica na primeira versão, e no lugar, adicionou um pequeno texto em que apresenta a referência a um autor, mas que traz, ao longo dessa produção, uma discussão com base em senso comum, a partir de autoria própria (FIGURA 15).

Figura 15 - Fundamentação teórica da versão final do relatório da equipe 5

3 DESENVOLVIMENTO

Segundo Pirocca (2012), houve uma revisão fundada pela dependência da internet, no nosso dia a dia a internet traz um aumento grande por causa do uso excessivo ou mal uso. Isso atinge as pessoas em cheio porque mexe com a saúde de algumas pessoas. Hoje em dia existem vários tratamentos, que algumas pessoas procuram, nem todas mais algumas pessoas observam o que realmente está acontecendo com elas e procuram por orientações e através disso elas começam a ter um bom uso. Esse bom uso digamos que seja que faz o bem sem se prejudicar, tendo horas vagas com colegas, pais, irmãos sem que a internet os interrompa.

Os usuários estão se comunicando mais pelos aplicativos do que conversando frente a frente com as pessoas, existem pessoas, que exclui sua vida social para ter, horas, momentos, dias usando as tecnologias de hoje, talvez elas até se esqueçam que elas tem uma vida para realmente viver.

Um mundo sem internet não imaginamos, mais com uso apropriados, as vezes usam a internet para se comunicar com alguém que nem conhecem, isso ocorre muito nos dias de hoje. Por que que isso acontece? Por não pensarem direito, talvez nem imaginem que a internet ou aplicativos está prejudicando elas.

3.2 MATERIAIS E MÉTODOS -

Foi desenvolvido um questionário, através do google forms que chegamos aos resultados. Foi feito um convite via whatsapp, aos alunos do terceiro módulo. Sendo que recebemos vinte e cinco respostas com 68% do gênero feminino e 32% masculino.

Fonte: Print do relatório técnico das alunas Mariana e Lúcia.

A fundamentação teórica do projeto de Mariana e Lúcia ficou bastante breve, deixando de apresentar dados teóricos que poderiam ajudá-las a pensar sobre o problema que estavam pesquisando. A equipe não buscou embasamento para a pesquisa, mas redigiu um texto que reflete as impressões das alunas sobre a temática que estudam.

É importante ressaltar que Mariana e Lúcia, além de serem orientadas pelo professor Alan, contaram com o auxílio do psicólogo Daniel, que lhes ajudou a entender a questão do vício ligado à internet, conversando e sugerindo uma série de materiais que poderiam servir de base para o trabalho. Essas informações compartilhadas oralmente com elas foram utilizadas para elaborarem essa parte do relatório.

Durante os dois semestres Alan tentou orientar a equipe, mas a distância entre eles permaneceu até o fim. Em certo momento, Alan me questionou: “o que eu faço com essa equipe? Parece que nada adianta” (NOTA DE CAMPO, 07/08/2018). Talvez a não identificação da equipe com as práticas sociais que estavam em desenvolvimento naquele espaço pode explicar o motivo que levava as alunas àquela

postura. O receio de não alcançar o que se esperava delas pode ter se transformado em um escudo, que escondia suas dúvidas em relação àquela nova forma de escrever. Talvez tenha sido a não compreensão de por que aquilo tudo fosse importante num curso que elas procuraram para facilitar a busca por um emprego. Ou talvez tenha sido tudo isso, por não se sentirem parte desse ambiente.

Bourdieu (2007, p. 41), ao discorrer sobre as desigualdades que têm espaço nos ambientes escolares, afirma:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

O aluno tem uma cultura diferente da do professor e este precisa respeitar a cultura do aluno. Mas como é possível aproximar a cultura considerada legítima pela escola, proporcionando um conjunto de operações mentais, de vocabulário, e de diferentes percepções para sujeitos que não dispõem desse capital cultural?

Aqui é possível compreender o que é o fenômeno dos excluídos do interior, ao qual se referem Bourdieu e Champagne (2007). O sistema é aberto para todos, mas são mantidas dentro dele diferenças entre as pessoas que têm privilégios e pessoas que estão fora disso e assim permanecerão, mesmo com um diploma.

Mariana e Lúcia mantinham sempre uma postura ausente, quando faltavam e até mesmo quando estavam em sala. Talvez a realidade (insensível) escolar frente à realidade social e cultural delas não permitisse que fossem diferentes. Mariana tinha o fato de morar longe e depender da bicicleta para ir ao curso. Quando chovia, a locomoção ficava ainda mais complicada. Lucia, há anos sem estudar, tinha duas meninas pelas quais era a única responsável, e também faltava frequentemente. Em sala, enquanto todas as equipes se mostravam ativas, discutindo ideias entre os colegas ou procurando professores, elas se calavam, passavam despercebidas. Todos esses aspectos reunidos podem ter contribuído para que a equipe não conseguisse colocar em prática tudo que tinha planejado.

Ainda assim, elas aplicaram os questionários, com mais de quarenta perguntas e fizeram uma rápida análise dos gráficos, mostrando os resultados na apresentação final dos Projetos Integradores. O relatório técnico apresentou todos os

quarenta gráficos em que constavam as respostas dos participantes, sem que houvesse, contudo, discussão sobre essas respostas na maioria deles.

O exemplo da experiência de Mariana e Lúcia é importante para que haja uma reflexão mais cuidadosa em torno da ideia de que escola o IFSC quer ser – uma instituição aberta à diversidade, mas que não abre mão da cultura privilegiada sem que consiga, de fato, fazer com que os diferentes sujeitos se identifiquem com esses saberes? Ou uma instituição que se aproxime da realidade de seus alunos e caminhe com eles, construindo os novos saberes, nem que para isso acesse conhecimentos de uma cultura que não é valorizada a fim de possibilitar o avanço para novos conhecimentos?

Bourdieu (2007, p. 53) afirma que “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificativa para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida”. Para o autor, uma solução seria “uma pedagogia racional”, fundada sobre uma sociologia das igualdades sociais, que contribuísse para diminuir as desigualdades frente à escola e à cultura.

Há que se destacar, aqui, a postura flexível de Alan frente aos resultados dos alunos da equipe 1, que foi orientada por ele e com a qual mantinha sempre um contato próximo, mas diferente de Diego e Sérgio, que priorizavam as características formais da escrita acadêmica. Alan não se importava com aspectos de heterogeneidade na escrita nem com pequenas incorreções na formatação do documento, mas destacava a importância do aprendizado dos alunos.

Cabe informar, ainda, que, por mais diversa que fosse a experiência de cada equipe com o desenvolvimento do Projeto Integrador e com a escrita do relatório técnico, todos os alunos da turma foram aprovados na unidade curricular.

E por último, o contato próximo com as histórias particulares de todo esses alunos trouxe à tona o fato de que ainda é frequente o sentimento de não-existência (SANTOS, 2002), no que se refere à lógica da monocultura do saber, que só faz crescer ideias preconceituosas como a ideologia do purismo linguístico (SIGNORINI, 2002), silenciando tantas vozes, que teriam tanto a dizer. São vozes de sujeitos que, muitas vezes, não se identificam com aquilo que a escola oferece, pois suas realidades sociais e culturais estão distantes do que é apresentado como legítimo sem que seja facilitada a esses sujeitos a caminhada até aquilo que é valorizado no

ambiente escolar. Esses sujeitos tornam-se, assim, “excluídos do interior” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007).

4.3 “FOI MUITO BOM, POIS VAI ME AJUDAR QUANDO FOR PARA A FACULDADE”: HISTÓRIAS E MOTIVAÇÕES DE QUEM ESCREVE E DE QUEM ORIENTA

Olhando para onde olhavam os participantes dessa pesquisa, é que alguns significados que eles traziam sobre aquilo que estavam vivenciando são agora apresentados nesta seção. Para organizar essa categoria, busquei identificar os aspectos particulares dos participantes que pudessem ter influência sobre a forma como encaravam o exercício da escrita, associando-os às ações que aconteceram internamente em cada equipe e às versões dos relatórios técnicos que foram entregues ao professor Alan, de modo a focar na frequência com que os dados iam emergindo. A partir desses dados, descrevi as questões que pareceram mais significativas para os participantes nesse processo.

Apresento, na subseção 4.3.1, as visões dos alunos sobre a atividade de escrita do relatório técnico que apareceram em maior evidência durante esta pesquisa. A primeira é a de que a função do relatório técnico era importante para delimitar os caminhos da prática do Projeto Integrador, determinar o que fazer, como fazer, definir cronogramas, organizar as ações, pesquisar e aprender aquilo que não conheciam e que precisavam saber para realizar o trabalho. A outra visão sobressalente sobre a função desse gênero era a de que a escrita do relatório representava uma boa oportunidade para aprender a escrever esse *tipo de texto*, pois assim seria mais fácil a adaptação à escrita do TCC quando ingressassem no ensino superior.

Na subseção 4.3.2, é discutida a visão dos professores sobre o relatório técnico, e as angústias que fazem parte de suas posições enquanto orientadores do processo e letramento.

4.3.1 “*Já pensou se você chegar lá sem aprender nada como que a gente vai arrumar o laboratório?*”: A função social do relatório técnico pela perspectiva dos alunos

Apesar das dificuldades com a elaboração da fundamentação teórica e para alcançar o formato requisitado no PPC, Paula demonstrou, na entrevista, que percebia a importância da escrita do relatório técnico para o desenvolvimento da parte prática do projeto, pois era uma forma de refletir sobre como seriam as ações da equipe. No entanto, o que a aluna indica, em sua entrevista, tem relação exclusiva com o desenho da metodologia do projeto, não com o que a equipe 1 produziu em seu referencial teórico, composto apenas por definições de sistemas operacionais.

Excerto 23: Aluna Paula

A gente sentou, estipulou metas para o grupo para escrever o trabalho. E para demonstrar isso a gente teve um pouco de embaraço, pois a gente viu que cada um estava jogando coisas um para o outro. Mas novamente a gente sentou e disse ‘vamos dividir o que cada um vai fazer’, porque no relatório a gente programou o que cada um ia fazer. Então vamos dividir para que isso realmente ocorra. Nessa parte escrita do relatório foi formado um cronograma. Quando a gente forma um cronograma a gente tem que cumprir (+) Isso foi muito importante para organizar, para que desse uma direção, porque se uma coisa foi feita no início a gente tem que ter resultado (ENTREVISTA, 04/12/2018)

Paula compreende que a escrita do relatório seja importante para o desenvolvimento do projeto da equipe, por ser útil durante o planejamento das ações. A aluna entende que o gênero discursivo tem uma função social, mas essas não parecem se conectar com o relatório técnico tomado por seu caráter científico, tal qual está prescrito no PPC, pois ela cita apenas a função de planejar e organizar as ações práticas, sem mencionar a importância das pesquisas teóricas para o trabalho.

Ademais, a visão de Paula sobre a importância do relatório não era a mesma de todos os seus colegas de equipe, muito embora tenham trabalhado de modo colaborativo. Enquanto a aluna compreendia a importância da escrita para o planejamento do curso, Bruno, que afirmou não ter escrito nada, explicou como percebia a escrita do relatório.

Excerto 24: Aluno Bruno

Claudia: Como você classifica, como você avalia a parte escrita do trabalho?

Bruno: Olha, professora, a parte escrita tem sua importância, mas, querendo ou não, a parte escrita, de certa maneira, a gente planeja e tudo, mas, não é que é irrelevante, (+) mas digamos assim (+) a parte prática a gente aproveita mais, aprende mais. Então, não sei como falar, explicar para a professora (ENTREVISTA, 04/12/2018).

Bruno cursava o ensino médio pela manhã, na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Um jovem de 20 anos, que morava em Canoinhas com a mãe e a avó. Estava desempregado e disse que ajudava nas tarefas domésticas. Ele gostaria muito de estudar publicidade ou jornalismo, mas disse que procurou fazer o curso para ter mais chances de encontrar um emprego. Bruno nunca contou com a presença do pai em sua vida, era muito reservado, e demonstrava grande gratidão pela mãe que o criou sozinha.

A percepção de Bruno em relação à importância do relatório para o processo de desenvolvimento do Projeto Integrador é diferente da visão da colega Paula. O aluno não afirma que a tarefa de escrever o relatório não seja importante, mas destaca que, para ele, a parte prática é mais relevante. Bruno evita as atividades que envolvem a linguagem escrita e, diferentemente de Paulo, da equipe 6, também não se manifesta muito oralmente em qualquer situação. Durante as aulas de Projeto Integrador sempre permaneceu muito calado, sem demonstrar muito interesse pelo projeto. A sua rotina era simplesmente sentar ao lado das colegas ou, de vez em quando, orientado por elas, fazer algumas buscas por atividades que pudessem ser utilizadas nas aulas que dariam aos alunos idosos no curso de informática básica. Assim, sua equipe, composta por outras três garotas, procurava manter o foco no trabalho e ele, apesar de estar sempre com elas, assumia uma postura bastante passiva durante todo o processo, o que foi admitido em sua entrevista:

Excerto 25: Aluno Bruno

Claudia: Você chegou a ficar responsável por um capítulo?

Bruno: Eu vou ser bem sincero com a professora, o maior mérito, na verdade, do projeto inteiro, eu admito, foi das meninas. Eu/ a minha parte assim, foi (+) é::, não pouca, mas, digamos assim (+) eu ajudei, mas quem levou o projeto mesmo foi as meninas (ENTREVISTA, 04/12/2018).

Pelas atitudes de Bruno ao longo do ano, é difícil afirmar qual era o seu real posicionamento em relação ao letramento, tendo em vista que, de uma forma geral, ele pouco se envolveu com as atividades do projeto, tanto práticas quanto escritas, demonstrando uma postura de passividade, sem que o que se desenrolava ao seu redor provocasse nele algum significado para agir de modo mais autônomo. Para

Paula, diferentemente, todo o processo foi construtivo, o que desencadeou na aluna a vontade de cursar o magistério depois de terminar o curso no IFSC. A diferença entre os dois demonstra a importância de o processo de ensino e aprendizagem ser significativo aos alunos. De acordo com Ausubel (2003), que trata da aprendizagem significativa, aprender significa integrar o novo material, relevante e significativo, aos conhecimentos prévios existentes na estrutura cognitiva e social do aluno. Essa relação não deve ser arbitrária nem substantiva (não literal). Para o autor, o aluno deve mostrar de maneira intencional a vontade de relacionar os novos materiais a serem aprendidos a ideias ou conhecimentos que já possuam.

Elen, aluna de 23 anos, a parceira mais ativa de Paula, líder do grupo e com experiência com a escrita acadêmica em outro curso técnico, também não apresentava uma visão bem definida sobre o papel da escrita. Quando perguntei o que ela achava do processo de escrita do relatório do Projeto Integrador, Elen respondeu: “eu acho que é importante”, mas quando perguntei por que ela achava importante, ela disse: “eu acho que é importante, mas eu não consigo pensar numa resposta para esse porquê” (ENTREVISTA, 19/06/2018).

Elen encarava aquele processo como mais uma atividade a ser cumprida, sem saber o porquê da tarefa, qual a sua função para o PI, ou qualquer outro tipo de questionamento sobre a ação. Ela simplesmente fazia o que devia ser feito, sem problematizar a ação. A resposta de Elen permite observar como o processo de pedagogização do letramento (STREET, J., 2014), que toma a língua como objeto, afasta o sujeito da visão da linguagem enquanto prática social. Elen sabe que escrever é importante, porque isso foi dito a ela em toda sua vida escolar, mas não é possível dizer se ela aprendeu a relacionar essa importância com o caráter prático da língua e com a função dos gêneros discursivos que fazem parte das atividades humanas do cotidiano (BAKHTIN, 2016).

A colega de Elen, Rafaela, aluna de ensino médio e moradora do município de Três Barras, mais uma das que utilizavam a bicicleta para ir ao IFSC e que tinha problemas para participar das aulas quando chovia, era da mesma forma empenhada, mas não assumia papel de liderança na equipe. Ela dizia que gostaria de trabalhar na área da informática, mas no início de 2019 começou a fazer um novo curso técnico, o de Agroecologia. Nas conversas informais que tínhamos em sala, dizia que não gostava muito de escrever, por isso sua maior função no processo de escrita era buscar dados para a fundamentação teórica e passar para Elen e Paula. Na entrevista,

quando questionei sobre o que ela pensava da produção do relatório, ela respondeu: “Foi bom, porque eu posso usar em um novo curso, numa faculdade o que eu aprendi escrevendo esse trabalho” (ENTREVISTA, 20/06/2018).

A visão de Rafaela sobre o papel da escrita do relatório técnico do Projeto Integrador é uma das que esteve em maior evidência entre os alunos. A aluna, tal qual Elen e Bruno, não associa a escrita do gênero discursivo ao processo de desenvolvimento do projeto que realizam no curso técnico. No entanto, diferentemente de seus colegas de equipe, sua concepção de letramento liga a escrita do relatório técnico a uma forma de treino para o ensino superior, uma concepção comum entre os alunos e que sinaliza uma problemática ligada a questões de identidade da instituição.

Rafaela não relaciona, em sua fala, a escrita acadêmica que aciona ao escrever o relatório com o curso técnico que está fazendo. Isso pode indicar que, para a aluna, bem como para outros discentes que compartilham do mesmo raciocínio, a prática de letramento acadêmico na instituição é encarada apenas como uma preparação para o seu uso em outras instâncias de ensino. Isso porque a escrita acadêmica é, culturalmente, associada à universidade, que apresenta a identidade da produção do conhecimento científico mais sólida que os Institutos Federais. Essa percepção de Rafaela fica ainda mais evidente por, durante sua entrevista, não mencionar a relevância da escrita acadêmica para o Projeto Integrador. Portanto, a função da atividade escrita no curso diverge com a proposta que a aluna apresenta como prioridade e promove, assim, algumas percepções sobre o que o IFSC é ou não é. Para Woodward (2007, p.41):

As formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições entre “nós” e “eles”. A marcação da diferença é, assim, o componente-chave em qualquer sistema de classificação.

Essa oposição de que fala Woodward parece ser o importante ponto a se destacar sobre a visão que Rafaela e outros alunos sustentam sobre a prática de letramento acadêmico numa instituição de educação profissional de nível médio. Esse “nós”, enquanto o contexto deste estudo, é, para muitos dos participantes da pesquisa, muito diferente do “eles”, a universidade, que é legitimada histórica e socialmente a utilizar a escrita acadêmica.

A constituição dessa equipe traz diferentes realidades de vida e visões sobre a escrita do relatório. Enquanto Paula vê a atividade como importante para o planejamento do projeto, Rafaela entende a atividade como uma experiência que pode servir para ajudá-la em outro curso. Elen, por outro lado, não compreende a função da escrita e Bruno mostra-se um sujeito passivo durante todo o desenvolvimento do Projeto Integrador. Esse emaranhado de percepções sobre o relatório técnico pode representar uma fragilidade no processo de letramento. Quando o aluno entende os objetivos daquilo que deve produzir, o trabalho a ser realizado terá significado e poderá alcançar os resultados esperados. Corrêa (2006) lembra que, geralmente, a produção do sentido é desconsiderada no processo de ensino da escrita. Em vez disso, a noção de adequação é a que prevalece. Para o autor:

Ela [a produção de sentido], que é, de fato, central, não é sequer lembrada como uma questão nas atividades de ensino-aprendizagem da língua. Já a de adequação, que corresponde a empregar eficazmente a linguagem em situações não-problemáticas, funciona mais como promessa de eficácia do que como compreensão sobre o funcionamento da linguagem (CORRÊA, 2006, p. 280).

Essa problemática da falta de produção de sentido no processo de aprendizagem da escrita pode ter impedido que Elen, que já tinha passado pela experiência da escrita acadêmica, compreendesse a função do relatório técnico, talvez por, também, não ter percebido isso no seu primeiro contato com um gênero discursivo acadêmico.

Do mesmo modo que Rafaela, quando conversei com Bruna, da equipe 2, sobre o processo de escrita do relatório e perguntei qual era visão dela sobre a atividade, Bruna destacou prontamente: “Eu acho bom, porque a gente vai aprender muito mais, pra quem for estudar pra fora, né? Vai usar isso” (ENTREVISTA, 20/06/2018). Embora tenha conseguido alcançar os objetivos de seu Projeto Integrador e cumprir com o que foi estabelecido pelo curso como ideal, Bruna associou a importância do processo de escrita do relatório a algo exterior ao curso.

Júlia, da equipe 3, também associou a importância da escrita do relatório técnico como treino para a universidade. Na segunda entrevista, no final do processo, quando Júlia foi questionada sobre como via a produção do relatório, afirmou que foi bom, pois queria fazer faculdade. Clara, na primeira entrevista realizada em junho,

também afirmou que seria uma boa experiência para a faculdade. Na segunda, ela apresentou outra visão. Abaixo seguem os excertos com as declarações das alunas:

Excerto 26: Aluna Júlia

Claudia: Como foi a experiência da escrita para você?

Júlia: Foi (+) foi muito bom, porque daí eu ganhei mais conhecimento também, né, pra fazer. Daí agora eu quero ingressar numa faculdade, então quando eu ingressar na faculdade, eu já vou saber o que que eu tenho que fazer nos trabalhos (ENTREVISTA, 04/12/2018).

Excerto 27: Aluna Clara

Claudia: Então um trabalho desse tipo você nunca fez assim?

Clara: Não, nunca.

Claudia: Nesse formato?

Clara: Não.

Claudia: E como é que você acha que tá sendo?

Eu acho que tá sendo bom pra gente já ter uma base, né, pra quando for fazer a faculdade (ENTREVISTA, 19/06/2018).

Excerto 28: Aluna Clara

Claudia: E a parte escrita do PI, qual é a contribuição que ela tem para você?

Clara: Eu acho que é para ter entendimento, né? Para a gente conhecer mais o que tinha que fazer, né? Mas eu não sei se ajudou muito, porque a maioria do que a gente pesquisou deu problema por trás, que a gente nem sabia que podia acontecer. E na escrita nem caiu isso. Eu fiquei uns três meses pesquisando sobre vírus, todos os vírus e os tipos e não pudemos usar nada" (ENTREVISTA, 07/12/2018).

Mais uma vez, nas falas das alunas, aparece a noção de que iniciar o novo letramento na educação profissional é algo positivo por representar uma facilidade no contexto de um futuro curso superior. A expectativa criada por essas alunas é a de que a escrita do relatório técnico servirá como uma preparação para algo *maior*, a universidade. Rafaela, Bruna, Júlia e Clara manifestam todas a mesma visão sobre a escrita do relatório técnico, uma percepção desvinculada do que seria a função do gênero no contexto em que estão inseridas, mas uma constante nos discursos dentro da instituição. Essa visão, como tenho destacado, pode se associar à dificuldade dos alunos em identificar a educação profissional como produtora de conhecimento científico, isso porque a instituição, muito em função de sua breve história e de sua *nova institucionalidade* (MORAES, G.H., 2016)³⁴, não tem consolidada a identidade de instituição que promove pesquisa e que é diferente da universidade. Para Silva (2007, p. 76):

³⁴ Moraes, G.H. (2016), em sua tese intitulada *Identidade de escola técnica vs. vontade de universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais*, discorre sobre todo o contexto histórico, cultural e social em que se desenvolveu a visão da formação para o trabalho que a sociedade sustenta atualmente.

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

Parece faltar na instituição a prática comum do diálogo em que se abordem ou se reafirmem todas essas questões que envolvem a formação profissional aliada à produção de pesquisa, apontando o que é função do instituto federal, em que se difere da universidade e como a unidade curricular Projeto Integrador pode colaborar para a missão da instituição e para a formação dos alunos, apontando a importância das práticas letradas nesse contexto.

A construção da identidade que a instituição escolar junto à sua comunidade vai fundando é o resultado de um desenvolvimento dinâmico, um processo que está em permanente reformulação ligado às novas experiências e às relações que vão se instituindo. Esse desenvolvimento é estreitamente estabelecido a partir do tempo e do espaço em que as pessoas se localizam e baseado na história produzida pela realidade que vivenciaram (CIAVATTA, 2005).

Outra preocupação em relação ao processo de escrita aparece na entrevista de Clara, quando ela afirma, ao final do ano, que o desenvolvimento do relatório técnico não foi muito útil para a parte prática do projeto, pois nada do que pesquisaram e escreveram foi utilizado quando colocaram o projeto em ação. Isso posto, vale a reflexão sobre o papel do relatório técnico como parte constitutiva do Projeto Integrador, se esse não representa uma produção que traz significado ao desenvolvimento do trabalho e é encarado como preparo para outro contexto social. Qual seria o sentido de exigir que o aluno cumpra uma atividade que não tem função dentro do projeto? Vale ponderar, contudo, que para parte das equipes a pesquisa e escrita da fundamentação teórica foi importante para a condução do trabalho, pois foram orientadas a fazer buscas por informações que realmente seriam pertinentes ao projeto.

Importa lembrar, mais uma vez, que o ensino de práticas letradas a partir do modelo dos letramentos acadêmicos “tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico”

(LEA; STREET, B., 2014, p. 479), abordagem que poderia contribuir para evitar os mal-entendidos relacionados à escrita do relatório técnico.

Talvez essa falta de significados tenha contribuído para que muitos alunos agissem do modo como agiam frente à atividade de escrita do relatório. Nesse sentido, vale ainda analisar a equipe 3, de Julia e Clara. Mauro não se integrava ao grupo, com o qual entrou em conflito algumas vezes; já Ivo, em sua entrevista ainda no primeiro semestre, mostrou que entendia a produção do relatório como uma base para a prática. Apesar de não ter efetivamente redigido o relatório, fazia as leituras e buscava dados para a fundamentação teórica.

Excerto 29: Aluno Ivo

Claudia: Qual é a sua opinião sobre a escrita do relatório?

Ivo: Na verdade, é bem importante o trabalho escrito, porque já pensou se você chegar lá sem aprender nada como que a gente vai arrumar o laboratório? (...). Pesquisei bastante sobre softwares e antivírus, né? É bem importante, na verdade (ENTREVISTA, 19/06/2018).

O relatório final da equipe alcançou, sem dúvidas, o que é solicitado no PPC, que tem por base as prescrições da ABNT. As duas alunas cumpriram com o objetivo, no entanto, a declaração de Ivo é a que mais parece se aproximar do que o relatório deveria significar para os alunos. Vale lembrar que a visão de Ivo sobre a importância do texto para a organização do Projeto Integrador foi apresentada antes de iniciar a manutenção no laboratório. Embora Ivo não tivesse tido a experiência anterior com o letramento acadêmico, ele mostra compreender que a escrita acadêmica é distinta das práticas letradas com as quais estava acostumado anteriormente:

Excerto 30: Aluno Ivo

Claudia: Esse tipo de trabalho que você está fazendo agora você já tinha feito um trabalho assim parecido com esse?

Ivo: Nada nada parecido (risos). Precisa ter a::quelas... introdução, essas coisas assim que:: tipo a professora de:: a professora de comunicação pediu para pôr/ sobre:: segu::ndo, essas coisas, esses detalhes assim... Essa linguagem diferente (ENTREVISTA, 19/06/2018).

Ao analisar as falas de Ivo fica evidente que ele compreende que as práticas letradas não apresentam um caráter único, estando ligadas às práticas sociais em que se inserem. Quando afirma “essa linguagem diferente”, mostra que percebe que o relatório técnico apresenta particularidades que o distinguem de outros gêneros. O aluno demonstra, ainda, perceber que a escrita do relatório técnico não representa apenas uma atividade, mas que tem uma função específica no desenvolvimento do

Projeto Integrador, embora tenha assumido muito discretamente a escrita do relatório: “É bem importante o trabalho escrito, porque já pensou se você chegar lá sem aprender nada como que a gente vai arrumar o laboratório?”. Mesmo sem redigir o texto, o aluno esteve engajado em ler e selecionar as informações que poderiam ser relevantes para a pesquisa, o que teve significado para ele: “Pesquisei bastante sobre softwares e antivírus”.

Aproveito para fazer uma observação sobre o papel das alunas na prática. Ao contrário do que havia sido acordado no início do ano, Júlia e Clara participaram de todas as ações para realizar a manutenção do laboratório de informática. A visão de Júlia, consequência da falta de entendimento da função do relatório para o desenvolvimento do Projeto Integrador, é, também, reflexo de suas aspirações futuras, pois passou a se dedicar a assumir a escrita acadêmica até nos trabalhos escolares, como uma forma de treino. Para ela, a escrita do relatório em si foi objeto de aprendizagem talvez no mesmo grau que o desenvolvimento do Projeto Integrador, mas de forma desconectada. As diferentes visões apresentadas por esses alunos podem estar ligadas com a relação entre letramento e identidade, de que trata Street, B. (2006). O autor destaca que “quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar” (STREET, B., 2006, p.466).

Diferentemente de Ivo, Carlos, por sua vez, da equipe 4, não tinha a visão de que a escrita do relatório técnico fosse importante para a realização do Projeto Integrador, conforme apresentado no excerto abaixo e reiterado em vários momentos durante o ano.

Excerto 31: Aluno Carlos

Claudia: E pro PI? Em que medida você acha que esse trabalho escrito colaborou para o desenvolvimento do projeto do PI?

Carlos: Nenhum porque esse texto foi derivado do trabalho né?

Claudia: Mas e a primeira parte do projeto lá no primeiro módulo?

Carlos: Ah! Na verdade nem achei grandes coisas (ENTREVISTA, 04/12/2018).

Como já discutido anteriormente, o aluno não construiu ao longo do ano um sentido para a realização dessa atividade escrita. Para ele, que se surpreendeu ao encontrar num curso técnico de nível médio a necessidade de lidar com gêneros acadêmicos, a atividade era dispensável. O aluno, como as colegas Rafaela, Bruna,

Júlia e Clara, também compreendia que a função do relatório era treinar para a universidade.

Excerto 32: Aluno Carlos

Claudia: Como você vê a escrita do relatório?

Carlos: Um ponto positivo de você escrever é que daqui alguns anos você vai precisar escrever na faculdade. É só isso.

Claudia: Você quer fazer faculdade, Carlos?

Carlos: Agora, no momento, deu, mas depois eu vou querer (ENTREVISTA, 04/12/2018).

Carlos é mais um aluno que desvincula a aprendizagem da escrita do relatório técnico do processo de desenvolvimento do Projeto Integrador. Ele nega que isso traga colaboração para o trabalho. Mesmo que sua equipe tenha realizado toda a pesquisa e construído o referencial teórico (que posteriormente foi excluído do relatório), o aluno não compreende que esse registro tenha sido importante. Não houve, em seu processo, a assimilação da função do gênero discursivo, o que evidencia a importância de que, além das particularidades linguísticas do letramento acadêmico, seja discutido com os alunos o caráter social, para que essas lacunas no letramento acadêmico sejam evitadas. Nessa medida, Bunzen (2010), destaca que o modelo ideológico, pautado em diversas e situadas práticas sociais, é interessante devido aos sujeitos estarem inseridos em espaços em que as práticas sociais são mediadas pela linguagem.

Além disso, Carlos indica que uma qualidade positiva da atividade de escrita desse gênero no curso técnico é que pode ajudá-lo quando ingressar num curso superior: “Um ponto positivo de você escrever é que daqui alguns anos você vai precisar escrever na faculdade. É só isso” (ENTREVISTA, 04/12/2018). Como os outros casos já apresentados, o aluno desconsidera a função social do gênero para o contexto de sua pesquisa e associa a aprendizagem como significativa para sua posterior entrada na universidade, destacando com ênfase que essa é a única importância que deu à atividade durante o desenvolvimento do projeto. Importa lembrar que Carlos se surpreendeu com o fato de ter de lidar com letramento acadêmico no IFSC, evidenciando que ele não concebia a instituição como um espaço legítimo de produção científica, como considera ser a universidade.

O olhar de Carlos está associado a uma visão de educação profissional que era orientada, simplesmente, pela técnica, preparando cidadãos para o mercado de

trabalho. A criação dos institutos federais, no entanto, representa a negação dessa perspectiva, como afirma Ramos (2014, p. 93):

Queremos erigir a escola ativa e criadora organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora. Como nos diz Gramsci, essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técno*s, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico.

A instituição dos IFs busca, assim, reunir conhecimentos profissionais, científicos e culturais, que visem contribuir para a formação humana, de modo integral, afastando-se da visão conservadora de educação profissional. No entanto, cabe uma reflexão cuidadosa nesses espaços que analise se a instituição vem alcançando esse objetivo.

Miguel, diferentemente do colega, percebia a função do relatório como parte constitutiva do projeto: “Porque depois da escrita nós vamos ter que colocar em execução esse trabalho. Eu acho que escrevendo ajuda a fixar, organizar, porque escrever é uma maneira de estudar” (ENTREVISTA, 20/06/2018). O aluno, que era quem geralmente escrevia em sala, relatou que continuava a tarefa da escrita em casa, no celular, pois não tinha computador. Além da percepção de Carlos sobre a instituição, talvez o significado que cada um desses alunos dá ao processo como um todo ajude a explicar seus posicionamentos. Enquanto Carlos veio fazer o curso porque “estava sem fazer nada em casa” (ENTREVISTA, 20/06/2018), Miguel gostava da área e queria trabalhar com informática, o que possivelmente fazia todo o processo ganhar um sentido muito mais valioso para ele.

Um dado importante a se destacar é que quase todos os alunos indicaram que buscaram fazer o curso pelos mesmos motivos – facilitar a busca por um emprego. No entanto, em nenhum momento durante todo o desenvolvimento do Projeto Integrador, qualquer aluno mencionou a importância da escrita do relatório técnico para o seu desenvolvimento profissional, dado que merece uma reflexão aprofundada e que se relaciona com as concepções de linguagem que os alunos adotam. Todas as falas dos alunos, durante todo o ano letivo, relacionavam as práticas letradas, envolvendo gêneros escritos ou orais (como as apresentações dos projetos para a banca), a atividades ligadas a situações educacionais. A escrita do relatório era encarada como uma prática escolar, que orientava os projetos ou que preparava

para a universidade, nunca como uma maneira de contribuir para a formação para o trabalho.

Evidentemente, o relatório técnico tomado por seu caráter científico, como é o caso neste contexto, é um gênero comumente voltado para o registro de projetos que envolvem o saber científico. No entanto, o IFSC, além de realizar pesquisas e desenvolver produtos, é uma instituição que procura formar e qualificar os cidadãos para os setores produtivos da sociedade o que ressalta a importância da escrita do relatório também para a formação profissional dos alunos.

As discussões trazidas nesta subseção se apresentam como uma possibilidade de avaliar quais são as consequências das visões sustentadas pelos alunos em relação à escrita acadêmica que permeia as práticas sociais da instituição.

Para Street, B. (2006, p. 470),

Quando frequentamos um curso ou uma escola, ou nos envolvemos num novo quadro institucional de práticas de letramento [...] estamos fazendo mais do que simplesmente decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com boa letra: estamos assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essas práticas.

A análise desses dados põe em evidência a problemática da constituição da identidade da instituição e como isso pode contribuir com a visão dissociada do letramento acadêmico das atividades realizadas no Projeto Integrador.

4.3.2 “O que somos? O que fazemos? Para que fazemos?”: A função social do relatório técnico pela perspectiva dos professores

Para iniciar esta discussão, retorno a uma vinheta narrativa apresentada na primeira categoria de análise em que o professor Alan cita o TCC antes de iniciar a orientação para a escrita do relatório técnico: “Não é um TCC, como dizem. Está bem longe disso” (NOTA DE CAMPO, 01/03/2018). O fato é que Alan, por sua trajetória na condução da unidade curricular Projeto Integrador, conhece as particularidades do processo de escrita do relatório técnico, com os desafios e complexidades que essa atividade representa para muitos de seus alunos. A primeira preocupação de Alan é afastar o relatório técnico a ser desenvolvido em sua unidade curricular da ideia de um trabalho de conclusão de curso geralmente cobrado ao final de cursos de graduação.

Vale lembrar, entretanto, que o relatório técnico que os alunos elaboram é também uma forma de TCC, tendo em vista que é apenas com a finalização desse trabalho que o curso encerra e o aluno pode ser aprovado. O TCC a que Alan se refere, portanto, um trabalho comumente exigido em nível superior, pode estar sob o formato do relatório solicitado no PI, que segue padrões científicos de escrita e se configura como um gênero acadêmico. A questão que se coloca nessa conjuntura é que não parece estar claro que o relatório desenvolvido nos cursos técnicos poderia ser considerado um tipo de trabalho de conclusão de curso, mesmo que o texto elaborado pelos alunos acabe cumprindo essa função.

Alan, muito embora tente tranquilizar os alunos sobre a produção do relatório técnico, apresenta as suas próprias inquietações sobre a escrita desse gênero no contexto de ensino técnico, pois não consegue ter clareza sobre como definir o texto produzido pelos alunos na disciplina.

O professor está à frente da unidade curricular Projeto Integrador há, aproximadamente, seis anos. Durante uma de nossas conversas no decorrer deste estudo, ele disse que foi modificando ao longo de sua experiência com a unidade curricular a maneira de conduzi-la, principalmente no que se refere ao desenvolvimento do relatório técnico, pois percebia, semestre após semestre, que a escrita desse gênero tal qual era idealizada pelos professores nem sempre era alcançada pelos alunos. Com o tempo, Alan passou a compreender que a angústia que os alunos sentiam quando iniciavam a escrita do relatório acabava atrapalhando o desenvolvimento do Projeto Integrador e que alguns deles desistiam do curso devido à dificuldade com a produção do relatório técnico. O curto período do curso e a dificuldade com a nova escrita eram, na visão de Alan, algumas dificuldades dos alunos. Assim, o modo que Alan encontrou para minimizar as inquietações dos estudantes foi permitir uma flexibilização do relatório, relevando, na etapa de avaliação, certas *subversões* ao gênero discursivo. A vinheta narrativa a seguir apresenta o posicionamento do professor e revela suas incertezas sobre como caracterizar o texto produzido pelos alunos:

Os alunos estão deixando a sala. Como há ainda uns quinze minutos para encerrar a aula, decido conversar com Alan sobre o andamento da disciplina. Pergunto a ele como ele vê a escrita do relatório técnico no curso e o que os outros professores pensam sobre o assunto. Ele sugere que é difícil denominar a produção escrita dos alunos: “não é bem um relatório, né? Mas o que é, então? Como eu já estou há tanto tempo trabalhando com o PI já

mudei bastante a forma de conduzir a disciplina. Acho também que a unidade curricular já melhorou muito, por causa das reformulações do PPC. Hoje sou mais maleável com o texto, não dá para ser tão rígido. Por isso hoje eu evito enviar os trabalhos escritos para os orientadores antes das apresentações, para não criar essa situação de avaliação negativa por causa da forma como escrevem, principalmente com os professores mais novos, que vêm da academia e querem que os alunos escrevam como no curso superior”. Pergunto então se os professores recebem a versão final do relatório e ele responde: “eu envio só depois da apresentação” (DIÁRIO DE CAMPO, 07/08/2018).

O posicionamento de Alan evidencia suas inquietações e mostra que as experiências vividas com outras turmas o levaram a utilizar estratégias para lidar com a problemática da escrita do relatório, que nem sempre é bem avaliada pelos professores orientadores. Para o professor, embora o texto construído pelos alunos do curso técnico seja próximo de um gênero acadêmico, o resultado nem sempre alcança as expectativas que muitos professores têm em relação a um texto científico padrão. Alan não polemiza o fato de as produções dos alunos apresentarem heterogeneidades, desvios da norma culta ou da estrutura padrão da ABNT, mas se preocupa pelo fato de que aquilo que é produzido não está de acordo com o que o documento norteador do curso prescreve.

Importa lembrar aqui que a ideologia do purismo linguístico (SIGNORINI, 2002) mantém forte a ideia de manutenção de uma língua, associada às classes que sempre foram privilegiadas no que se refere à educação (PINTO, 2013). Essa forma de encarar a língua por um viés que desqualifica diferentes variedades linguísticas, continua a perpetuar as desigualdades no ambiente escolar. Desse modo, presos às convenções estabelecidas com base nessa ideologia que persiste fortemente os diversos contextos sociais, professores como Alan acabam não sabendo como se posicionar.

Essa insegurança faz com que o professor evite encaminhar os textos para a banca antes das apresentações, pois entende que muitos professores, “principalmente os professores mais novos, que vêm da academia e querem que os alunos escrevam como no curso superior”, não assumem essa postura flexível em relação ao relatório, resultando, frequentemente, no discurso do déficit (LILLIS, 2003).

Segundo Fiad (2011), muitos estudos sobre letramento acadêmico vêm da observação daquilo que estudantes de diferentes classes sociais produzem ao ingressar no meio acadêmico, quando os gêneros acadêmicos ainda não lhes são familiares e, por consequência, são mal avaliados. A ideia do déficit desconsidera as

experiências que os alunos trazem em outras práticas sociais da escrita, tomando-os apenas pelo erro e pelo que ainda não sabem.

Outro aspecto que colabora com as inquietações de Alan, é o fato de que, a partir de sua postura flexível em relação ao gênero, os relatórios dos alunos não condizem com o que está determinado no PPC; o professor entende, portanto, não estar fazendo na prática o que está prescrito no documento do curso. Acredito que o fato de o PPC de Manutenção e Suporte em Informática especificar de tal modo a forma de registro do Projeto Integrador acaba delimitando demais as atividades do grupo, além de representar uma posição arbitrária do curso, que não possibilita discutir com os sujeitos envolvidos na prática o que esperam do Projeto Integrador.

Essa falta de clareza sobre o gênero a ser produzido pelos alunos não incomoda apenas Alan. Diego, orientador da equipe de Luísa e Bruna, e dos alunos Leo, Carlos, Miguel e Fábio, relatou em entrevista que também tem algumas apreensões sobre o desenvolvimento do relatório técnico. No IFSC há pouco mais de um ano, tem tentado compreender o funcionamento do Projeto Integrador e como deve acontecer a produção do gênero discursivo. Aluno de educação profissional no ensino médio, não teve a experiência com desenvolvimento de projetos como o que orienta no IFSC atualmente. Abaixo, em um excerto de sua entrevista, é destacada essa preocupação de Diego quando discutíamos sobre a insegurança de os alunos escreverem um texto utilizando a escrita acadêmica sem ter muito conhecimento sobre ele:

Excerto 33: Professor Diego

Diego: Eu também me senti perdido. Eu estava acabando de chegar, mas eu não sabia o que o Alan estava falando, pedindo para eles e eles não me passavam isso também. Talvez se tivessem reuniões/ talvez foi uma falha minha também. Eu poderia ter pedido para o Alan me atender e ele me explicar isso. Eu não sabia o que era o correto. (...) Uma vez, tomando café com o Alan eu perguntei como é esse negócio, um TCC, uma monografia? Ele tentou me explicar, mas eu acabei continuando sem entender. Então os alunos compartilhavam o documento, mas eles não sabiam explicar se era um relatório, uma monografia (ENTREVISTA, 07/03/2019).

As dúvidas em relação à constituição do gênero a ser produzido no curso e a falta de clareza sobre o que deve ser aceitável na escrita do texto, tratando-se de um gênero acadêmico e, por consequência, constituído por convenções bem delimitadas, ao mesmo tempo em que se conhecem as limitações e inexperiência dos alunos frente

a esse tipo de escrita, acabam gerando insegurança em todas as partes envolvidas na atividade.

Em relação aos professores orientadores, o incômodo é comum principalmente pelo fato de se sentirem inseguros ao verem seus nomes vinculados a trabalhos que não atendem totalmente às características da escrita acadêmica tradicionalmente legitimada. Ao longo de minha trajetória no IFSC, essa era uma reclamação constante dos professores que orientavam projetos. Essa preocupação fica clara na entrevista realizada com Diego. Durante nossa conversa, ele destacou como fica receoso com o resultado final do texto que é produzido pelos alunos.

Excerto 34: Professor Diego

Claudia: O que você pensa sobre a ideia de registrar o PI nesse formato de relatório técnico do jeito que tem sido feito?

Diego: Poderia ser melhorado, talvez, né? Ele é interessante, é muito bom, mas acho que gera uma carga de trabalho para eles e até para mim, porque/ uma das minhas preocupações inclusive, é eles fazerem, entre aspas, plágio. Eu sempre comentava, compartilhava que deveriam citar corretamente/ tomem cuidado, coloca entre aspas/ Aí eu não sei... vai que publica isso na página do IFSC, vai o meu nome como orientado::r. Eu pedia várias vezes para eles alterarem e muitas vezes eles não alteram /.../. Eu sempre falava faz uma citação, escreva com suas próprias palavras /.../ e aí gera esse receio de publicar isso aí. Pode ser que empate aí/ fica ruim para mim, fica ruim para todo mundo. E entendo também que eles não davam essa atenção por gerar essa carga de trabalho para eles (ENTREVISTA, 07/03/2019).

A forma como a instituição encara a produção do relatório técnico na educação profissional de nível médio provoca em Diego algumas preocupações. Primeiramente, ele destaca seu receio com os possíveis plágios cometidos por alunos e os problemas que a prática pode gerar. A principal dificuldade, na opinião do professor, seria a falta de tempo, tanto de alunos, quanto de professores, para escrever o gênero cumprindo todos requisitos que ele exige, já que a aprendizagem das particularidades da escrita demandaria tempo.

De fato, a duração dos cursos concomitantes dificulta a construção do conhecimento científico, por ser um período muito curto para construir o projeto, colocá-lo em prática e redigir o relatório técnico. O tempo para que o aluno se familiarize com a escrita acadêmica dificulta o engajamento que os alunos precisariam ter para dominá-la. Simões e Juchum (2017, p.103) ressaltam a “importância da experiência como um fator determinante do aprendizado e da apropriação das regras e disposições próprias dos gêneros acadêmicos”. Sendo o curso tão curto, essa

assimilação pela experiência da escrita e reescrita seria quase inviável. Além disso, com a reformulação do PPC (a qual não afetou a turma participante desta pesquisa), devido à diminuição da carga horária dos cursos técnicos, o Projeto Integrador passou a ser ofertado apenas no último semestre, o que tornará o processo ainda mais abreviado para outras turmas.

O receio dos professores é legítimo pelo fato de estarem subordinados à normatividade da linguagem acadêmica.

Como uma forma de encarar o letramento acadêmico de modo que se possibilite ao aluno a sua apropriação, Zavala (2009) indica que é preciso que o processo de letramento pare de desempenhar um papel reparador na formação dos alunos, substituindo os discursos de déficit sobre racionalidade por uma compreensão crítica de letramento. A perspectiva de sucesso e fracasso deve dar lugar a uma visão que entenda o estudo no contexto acadêmico como a aprendizagem de modos diferentes de os alunos pensarem e se expressarem.

A problemática maior reside no fato de que, tradicionalmente, o respeito às normas e a uma linguagem que se diz neutra, por onde a ciência e sua também suposta neutralidade é divulgada, dita o que é legítimo ou não de se dizer e apresentar ao mundo.

Como agir, então, se alguém tem algo a dizer, mas não é autorizado por não fazer parte do que é legitimado no meio acadêmico? Não permitir que essas vozes tenham espaço é contribuir para o que Boaventura de Sousa Santos chama de “produção da não-existência” (2002). Para o autor “Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível” (SANTOS, 2002, p. 246). Uma das lógicas da produção da não-existência apresentada por Santos é a monocultura do saber e do rigor do saber. Ciência moderna é transformada em princípios únicos de verdade, assim como a alta cultura é entendida como a que possui qualidade estética. As duas reivindicam para si os cânones do conhecimento e da arte, de forma exclusiva, de modo que o que não é reconhecido pelo que é canônico, simplesmente não existe. A ignorância e a incultura são os nomes dados a essa não-existência (SANTOS, 2002).

Destaco, novamente, que não há aqui a intenção de criticar a escrita formal, apenas trazer à reflexão o fato de que os meios não são constituídos sempre de forma dicotômica, em *é ou não é*. A insistência na normatividade em toda e qualquer situação

quando se envolve produção de conhecimento, às vezes, pode dificultar certas ações em determinados contextos.

Outro impasse que se apresenta nas falas dos professores orientadores é a dificuldade em entender os objetivos de muitas ações desenvolvidas na instituição. A falta de entendimento sobre os rumos que se devem seguir nos cursos acaba dificultando a tomada de decisões, inclusive, sobre como dirigir o Projeto Integrador e escolher o gênero discursivo que melhor cumpra a função de registrar as produções dos alunos.

Na entrevista com o professor Sérgio, orientador da equipe de Juliana, Tiago e Paulo, a primeira visão apresentada sobre a atividade de escrita do relatório foi a de que esse exercício seria importante para pôr em prática o que havia sido abordado em outra unidade curricular e para uma melhor ambientação com os gêneros a serem desenvolvidos no ensino superior.

Excerto 35: professor Sérgio

Claudia: O que você acha da forma de registro do PI, em forma de relatório técnico? Como você percebe o exercício que os alunos fazem de registrar o PI em forma de texto no curso técnico de nível médio? A parte escrita/ qual a tua visão sobre ela?

Sérgio: Eu acho que é bem interessante, até porque os alunos já têm uma disciplina de informática básica, onde eles aprendem formatação, modelar todo um documento, e eles podem aplicar tudo o que aprenderam nessa unidade curricular com a formatação de texto. Eu acho que essa parte é interessante/ Além do projeto que eles estão desenvolvendo, eles também estão aplicando essa disciplina/ Não sei se todos vão, ou qual porcentagem que vai, mas eu imagino que quem vai seguir para uma universidade, muitas vezes vai desenvolver um projeto, ou escrever qualquer texto/ já vai estar largando na frente por ter aprendido isso no técnico. Obviamente a cobrança aqui é menor do que se fosse com um TCC, mas essa coisa de entender o que é a pesquisa já é um início, já está encaminhando o aluno, é interessante ter isso (ENTREVISTA, 07/03/2019).

O fato de os alunos terem tido orientações para formatação de textos em uma unidade curricular anterior à escrita do relatório técnico é, de fato, positivo e atenta para o caráter interdisciplinar do Projeto Integrador. Sérgio vê a atividade de escrita do relatório como interessante, pois os alunos têm a oportunidade de aplicar o que foi abordado em suas aulas, o que acaba conferindo mais significado àquilo que foi visto em sala. Esse é, na verdade, um dos pilares dos institutos federais, que foram instituídos frente à necessidade de uma formação profissional pautada na integração dos saberes, “uma proposta que ultrapasse o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais e que se construa na perspectiva da integração disciplinar e

interdisciplinar; um currículo que articule projetos transdisciplinares e ações disciplinares” (BRASIL, 2010, p. 30).

Por outro lado, como muitos alunos, o professor aponta a escrita do relatório técnico como interessante por servir como uma espécie de treinamento para a universidade. Essa visão, entretanto, distancia-se do objetivo do Projeto Integrador, bem como dos objetivos do próprio curso, já que a ideia do curso nunca foi preparar alunos para o ensino superior, mas sim, formar cidadãos qualificados para o mundo do trabalho.

Essa, porém, não é uma prática particular deste cenário de pesquisa. Como demonstra o estudo de Príncipe (2017), essa é também parte da visão de outras instituições de educação profissional. Esse modo de ver o que se faz na educação profissional como uma preparação para o ensino superior mostra como é persistente a dúvida em relação aos objetivos de instituições como o IFSC.

Não se pode negar que, em muitos casos, a escrita do relatório no curso técnico vá favorecer um aprendizado que poderá colaborar e facilitar a relação dos alunos com as práticas letradas em cursos superiores posteriormente. No entanto, justificar a importância do relatório técnico por esse parâmetro revela algo problemático em relação ao papel do gênero discursivo no ensino técnico e à própria identidade da educação profissional.

Ao longo da entrevista com Diego, citei o fato de seus alunos, a equipe 4, terem entregue a versão final do relatório técnico sem a fundamentação teórica. Diego lembrou que, quando trabalhava na indústria, costumava redigir relatórios técnicos que seguiam um formato parecido com o que foi apresentado pelos estudantes.

Excerto 36: professor Diego

Claudia: Você viu a última versão que foi entregue ao professor Alan?

Diego: Acho que a última que eles entregaram para ele, não.

Claudia: Os meninos entregaram a versão final fora do padrão que foi cobrado. Eles não apresentaram a fundamentação teórica.

Diego: Eles tinham essa parte. Pode ser que como no final eu pedi para eles arrumarem essa parte, por causa de plágio, em vez de arrumar eles tiraram. Mas tinha, sim.

Claudia: Sim, eu lembro, pois eles de vez em quando pediam a minha ajuda em sala.

Diego: Como eu não vi essa última versão, pode ser que tenham feito isso, mesmo.

Claudia: Pois é. O relatório que eles entregaram tinha a introdução, os objetivos, a justificativa, a metodologia, descreveram passo a passo o que realizaram no Projeto Integrador, e a conclusão. Mas não havia fundamentação teórica.

Diego: A gente faz assim, na parte da indústria, eu fazia assim no meu trabalho, não sei se era o termo certo, mas a gente também chamava de relatório técnico.

Claudia: Sim, o relatório técnico pode ser usado no meio acadêmico, que a gente está cobrando, mas também há o relatório técnico que é usado na indústria.

Diego: Seria interessante usar esse formato de indústria. Porque tira essa preocupação de ver se tem plágio, ou não tem, fica mais leve para eles. E, de qualquer forma, eles têm que fazer e documentar. O sentimento que eu tive deles é que ficava puxado e a gente tinha que ficar sempre cobrando/ E um relatório técnico pode ser bem direto e eu acho que seria o ideal (ENTREVISTA, 07/03/2019).

A lembrança de Diego sobre o gênero discursivo que produzia em uma experiência profissional no passado favorece uma reflexão sobre o que é importante aprender, em termos de escrita, na educação profissional. Sendo o curso técnico de Manutenção e Suporte em Informática um curso que prepara cidadãos para o mundo do trabalho, a ideia de adotar um gênero discursivo que seja comum no meio profissional parece uma possibilidade interessante. A ideia de encarar o relatório técnico por um viés mais próximo ao que se faz profissionalmente seria também uma forma de minimizar os problemas com a utilização de textos sem citação de autoria que incidem em plágio, pois não haveria a obrigação da fundamentação teórica.

A fala de Diego parece acender para ele mesmo a possibilidade de mudar o enfoque do gênero produzido no curso e cita que um relatório mais voltado a fins profissionais seria interessante. Essa sugestão, mesmo que feita de maneira pouco reflexiva pelo professor, estaria, de fato, mais adequada ao contexto de formação profissional do curso. Nesse sentido, Signorini (2004, p. 93), ao discutir sobre como os estudos do letramento proporcionaram uma maior preocupação com a escrita em suas práticas sociais, afirma:

Além da dimensão sócio-pragmática, passamos a incluir também uma dimensão político-ideológica à ideia de adequação, uma vez que as práticas sociais são múltiplas e heterogêneas, isto é, não são sempre as mesmas quando variam os contextos, e estão sujeitas a hierarquizações em função das chamadas práticas de prestígio ou práticas hegemônicas.

Já para Renata, professora de Comunicação Técnica, a proposta da escrita do relatório técnico é muito importante pelo fato de levar o aluno a pensar academicamente no trabalho a ser desenvolvido. Ela entende que a atividade de planejar as ações a serem desenvolvidas na unidade curricular possibilita ao

estudante compreender melhor os objetivos do que está realizando e a construir o pensamento científico. No excerto abaixo, ela deixa isso claro.

Excerto 37: professora Renata

Claudia: Qual é a sua opinião em relação à escrita do relatório técnico que acompanha o processo do Projeto Integrador?

Renata: Eu acredito/ e é o que eu tentei mostrar para eles nesse percurso, que é indispensável. Porque é uma maneira de os alunos entenderem, compreenderem a importância do planejamento no ambiente acadêmico/ Porque eles estavam desenvolvendo uma série de atividades e eles precisam entender a importância do desenvolvimento das etapas, da fundamentação teórica, para que elas se concluam. Isso é uma maneira de organizar a vida acadêmica, o pensamento acadêmico e de concretizar a ciência. Porque a ciência se faz assim, a partir de reflexão teórica, a partir de observação de dados, a partir de análise de projetos que já existem, que já foram executados, para não ficar navegando em círculos, fazendo coisas que já foram feitas ou produzindo coisas que não têm sentido, então precisa entender que todas as etapas ali te levam a produzir ciência. Dão um norte para você se organizar, planejar as etapas. Tem essa fundamentação/ tem essa importância. Era o que eu tentava mostrar para eles (ENTREVISTA, 12/03/2019).

Renata é incisiva na hora de analisar a produção do relatório técnico como importante. A professora entende que o exercício de escrita do texto proporciona aos alunos uma ampla visão sobre o que devem produzir no Projeto Integrador, dando a eles a dimensão de todas as etapas do trabalho e como a reflexão e o planejamento das ações são essenciais para o processo como um todo e que é assim que a construção do conhecimento científico vai se concretizando. A professora evidencia em sua entrevista, a preocupação em encaminhar os alunos para a construção do conhecimento científico. Isso, realmente, foi perceptível nas ações de muitos alunos, que, constantemente, indicavam que procuravam materiais confiáveis, sendo que as buscas geralmente eram feitas no *Google Acadêmico*, por orientação de Renata.

Na sequência da entrevista com Sérgio, também citei o relatório do grupo que não entregou o texto como era o exigido. O professor destacou a importância de esclarecer os métodos utilizados no trabalho e lembrou da problemática do plágio:

Excerto 38: professor Sérgio

Claudia: Uma equipe apresentou um relatório que não seguiu o padrão. Ele tinha os objetivos, uma breve justificativa, passou para a metodologia, ele trouxe uma espécie de tutorial de como eles fizeram, o passo a passo do que tinham feito, e uma conclusão. Eles pularam a fundamentação teórica. O que você acha desse formato?

Sérgio: A etapa de metodologia e desenvolvimento eu instruí eles a fazerem um relatório do que eles fizeram. Eu precisava entender o que e como eles montaram /.../ Mas o que eu notei e reclamei com eles é que tinha muito copiou e colou sobre as características dos equipamentos, em vez de

descrever o que eles fizeram, que eu estava pedindo para eles, escreve o que vocês fizeram. Eu imagino que essa seria a metodologia adequada para o Projeto Integrador/

Claudia: Uma descrição das etapas?/

Sergio: Mas, além da descrição das etapas realizadas, eu acho que o objetivo é importante, o que você quer alcançar, o que isso aqui vai fazer. A conclusão, você atingiu o que você quer?/ Você falou que eles excluíram a fundamentação teórica, né? Mas mesmo assim eles seguiram várias etapas de um texto científico. Eu acho que é importante o texto manter uma certa estrutura. Às vezes pode-se discutir quais pontos são mais importantes e quais não são (ENTREVISTA, 07/03/2019).

O professor Sérgio, assim como a professora Renata, percebe a importância do relatório técnico para direcionar a prática dos trabalhos desenvolvidos. Entender o que estão fazendo, onde querem chegar, registrar como realizaram o trabalho e, ao final, verificar se conseguiram alcançar o objetivo é imprescindível para Sérgio. O que ele apresenta como indispensável não deixa de ser caracterizado como o relatório técnico que é normatizado pela ABNT. Lembrando que a NBR 10719 de 2015 apresenta o documento como *relatório técnico e/ou científico*, e o PPC do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática requisita a produção de um relatório técnico. Isso possibilitaria uma mudança no viés do que é exigido na unidade curricular Projeto Integrador, flexibilizando a produção desse gênero discursivo.

Sobre a configuração dos gêneros discursivos, Bonini (2007, p. 68) ao estabelecer uma discussão a respeito das relações entre as práticas sociais e os gêneros, afirma que:

Os gêneros variam de acordo com o contexto empírico (físico, social e histórico) e de acordo com as intenções particulares de cada sujeito. Além disso, há gêneros mais abertos à variação, como é o caso das manifestações artísticas. A variação nas práticas sociais pode levar o gênero a uma mudança, mas também a consciência de um padrão estrutural do gênero pode engessar uma prática ou alterá-la.

Portanto, é importante que se reflita a respeito de como o relatório técnico tem contribuído para o processo de elaboração do Projeto Integrador, considerando os sujeitos envolvidos nessa prática social e quais as funções desse gênero para ela.

Ao pensar que o IFSC é, por natureza, uma escola que forma profissionais para ingressar no mundo do trabalho, que preza pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e que tem em seu quadro de servidores docentes mestres e doutores recém-saídos da academia, muitos dos quais sem conhecer a iniciativa privada, acaba gerando dúvidas sobre os papéis que devem ser desenvolvidos na

instituição. Esse dilema alcança fortemente nossas ações pedagógicas e refletem, também, na escrita dos gêneros discursivos que são produzidos nos cursos técnicos de nível médio.

Na sequência da entrevista com o professor Diego, a problemática da indefinição da natureza do IFSC vem à tona quando destaca que há problemas na construção dos PPCs, que parecem recortes de vários projetos diferentes, o que torna difícil entender os objetivos de cada curso, seja técnico de nível médio, ou mesmo o curso de nível superior, por ser um tecnólogo. O professor destaca que, por não estar claro se estamos ancorados em formação profissional ou em pesquisa, os documentos que regulam os cursos acabam tornando-se confusos e dificultam a prática pedagógica.

Excerto 39: professor Diego

Diego: Eles [alunos] estão aqui porque querem trabalhar, conseguir um emprego, uma coisa nessa área. Não é o viés deles, não é o viés do IFSC. Eles não estão fazendo um bacharelado. Eles não vêm aqui para fazer algo científico, seguir carreira universitária/ É claro que podem também, mas/ O que somos? O que fazemos? Para que fazemos? (ENTREVISTA, 07/03/2019).

Ante às colocações do professor, encerrei com uma pergunta relacionada a nossa identidade enquanto instituição de educação profissional.

Excerto 40: professor Diego

Claudia: Qual é a nossa identidade?

Diego: A gente tenta criar ela no dia a dia, mas se você olha num PPC/ nada pode! Olhando os livros que estão ali, os objetivos das disciplinas/ A gente no dia a dia tenta buscar essa identidade, o que seria ideal (ENTREVISTA, 07/03/2019).

A falta de entendimento sobre o que, de fato, deve ser estabelecido como próprio da instituição no processo de ensino e aprendizagem apresenta-se, de forma clara, na fala de Diego. Do mesmo modo, essa discussão sobre a identidade dos institutos federais ocorre desde os primeiros debates sobre a expansão da Rede Federal.

No entanto, ao conhecer melhor os documentos da instituição, é possível entender que a missão dos institutos federais está ligada à formação profissional e tecnológica entrelaçada à ciência e à cultura. A partir dessa visão, Pacheco (2010, p. 10) destaca:

Derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas.

Diante desses diferentes modos de perceber a função do relatório técnico no curso de Manutenção e Suporte em Informática, observa-se que o problema em compreender quais e como os conhecimentos devem ser abordados no curso é o cerne de toda a questão. Ao passo que nem o corpo discente nem o docente compreendem, de fato, os objetivos de suas práticas no contexto educacional, fica difícil delimitar caminhos no processo de ensino e aprendizagem que produzam os significados que são esperados no curso.

5 SOBRE AS POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS LETRADAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, 2003, p. 56).

Escolher investigar um cenário que tem forte influência sobre o investigador não é fácil. Os caminhos percorridos até que eu conseguisse me afastar o suficiente para poder compreender o que acontecia no contexto de pesquisa foram bastante longos e cheios de complexidade. Ainda assim, sei que a minha interpretação sobre os dados pode ter sido influenciada pelo papel social que desempenho no IFSC e por minhas crenças, não sendo possível a minha completa isenção no contexto desta pesquisa. No entanto, importa dizer que, mesmo sendo uma tarefa difícil, procurei assumir a posição que Erickson indica ser imprescindível para a pesquisa etnográfica: familiarizar-se com o estranho e estranhar o familiar” (ERICKSON, 1984, p.62). Esse exercício me possibilitou perceber situações diversas que não estavam em meu alcance enquanto professora da instituição e que, a partir de um ponto de vista, ganharam outros significados diferentes do comum, antes para mim latentes.

É preciso, ainda, lembrar que essa tese não esgota a possibilidade de compreensões diversas, tendo em vista que a apresentação deste contexto social e histórico específico é fruto de minha interpretação de pesquisadora, não sendo possível percebê-la como a única a ser concebida. Isso porque, além das questões próprias das compreensões particulares, a infinidade de dados que foram gerados possibilitaria uma série de outras análises que não tiveram espaço neste presente estudo. Esta foi, inclusive, uma dificuldade que permaneceu comigo por quase todo o período de análise: a seleção dos dados que melhor responderiam à questão de pesquisa e a forma como olhava para eles.

Os dados que aqui emergiram, após o convívio de um ano com os participantes da pesquisa, passaram por diversos processos de análise e reanálise até concretizarem as três categorias aqui apresentadas. Esses dados deram-me a oportunidade de responder à pergunta apresentada no primeiro capítulo e de alcançar os objetivos firmados para o estudo. Passo, assim, a fazer as reflexões finais sobre a questão: *“Como alunos e professores do Curso Técnico em Manutenção e Suporte*

em Informática do IFSC câmpus Canoinhas lidam com uma prática de letramento da esfera acadêmica em um contexto de educação profissional de nível médio?”.

Delinee um itinerário que não respondesse apenas a essa pergunta, ciente de que nem a LA nem a etnografia têm a pretensão de encontrar respostas prontas nas pesquisas. Embora, a princípio, tenha tido a vontade de ter respostas mais conclusivas, o que percebi ser importante abordar neste estudo eram as interpretações dos próprios participantes sobre a prática de letramento em questão no contexto do IFSC e o que era feito com ela nesse espaço.

Ao analisar um ambiente que é composto por tamanha diversidade, tal como é o IFSC, é comum que se encontrem alunos com diferentes realidades de letramentos, apresentando, assim, facilidades e dificuldades diversas com as práticas de letramento acadêmico que são comuns na instituição. É natural que os alunos se sintam inseguros ao encarar atividades de escrita que exigem uma linguagem que é própria do meio acadêmico, como são as realizadas no Projeto Integrador. Nessa relação dos alunos com o texto escrito e com a prática social que vivenciam, o modo como os estudantes encaram essas atividades, o valor que lhes atribuem e com que eles os conectam vão construindo o processo de letramento (TERZI, 2006).

As concepções e diretrizes dos institutos federais (BRASIL, 2010) descrevem que essas instituições são espaços próprios para a construção do desenvolvimento local e regional. É importante sinalizar essas escolas como fomentadoras de uma educação que desenvolva a capacidade de gerar conhecimentos por meio de práticas que interajam com a realidade. Devem, para tanto, ultrapassar a ideia de uma educação profissional e tecnológica que apenas instrumentalize sujeitos para o mercado de trabalho, atendendo aos desejos do capital. O documento indica, ainda, que, conhecendo profundamente sua realidade, os sujeitos são capazes de problematizar aquilo que conhecem e apurar o que desconhecem a fim de compreender e influenciar caminhos a serem seguidos em seus espaços sociais, tornando-se capazes de colaborar com o desenvolvimento de seus lócus. Esse modo de encarar a educação profissional aciona uma conexão importante entre ensino – pesquisa – extensão. É comum, assim, que a instituição promova práticas pedagógicas pautadas em desenvolvimento científico durante os cursos técnicos de nível médio. Essa produção de ciência durante a formação profissional solicita, com frequência, práticas de letramento acadêmico.

Para poder analisar esse contexto com segurança, busquei construir um caminho de pesquisa pautado nos pressupostos teóricos e metodológicos da Linguística Aplicada e da Etnografia, e amparada nas concepções dos Novos Estudos do Letramento e na perspectiva bakhtiniana de gêneros discursivos. Não busquei, no entanto, encontrar na teoria categorias cristalizadas em que pudesse formatar o que encontrei em campo. O referencial teórico e metodológico foi importante para não esvaziar o olhar científico e para poder perceber as convergências e divergências entre o que já é conhecido sobre a temática dos letramentos acadêmicos e o que foi identificado nesta pesquisa.

Em relação à LA e sua perspectiva transdisciplinar (CELANI, 1998), pude conjugar o referencial teórico da área com estudos de outros campos, que ajudaram a interpretar mais profundamente o contexto desta investigação, tais como estudos da área da Educação, da Sociologia e da Filosofia. Essa conversa entre as áreas tornou possível constituir conhecimentos que poderão servir para que haja uma maior reflexão sobre as práticas pedagógicas do IFSC, podendo contribuir com o aprimoramento de algumas delas.

A perspectiva teórico-metodológica da Etnografia possibilitou investigar uma prática social da linguagem de modo intenso, por meio de minha observação participante durante todo o ano de 2018, uma participação ativa junto aos que eram observados (ERICKSON, 1986). O contato frequente e prolongado com os participantes da pesquisa permitiu que eu redigisse nesta tese a história desse grupo, abordando as suas vivências durante o desenvolvimento do Projeto Integrador e, principalmente, as relações que esse espaço possibilitou entre linguagem, alunos e professores, e quais eram os efeitos desses movimentos.

A partir da conexão entre as perspectivas teóricas e metodológicas da LA e da Etnografia, a expectativa em conhecer as concepções de letramento acadêmico e as formas como os participantes encaravam a aprendizagem de um gênero discursivo completamente novo para eles me orientou na construção dos objetivos e da pergunta da pesquisa. Ao longo da análise dos dados, muitos significados que os participantes davam às ações de escrita nesse processo de letramento acadêmico foram se tornando evidentes e pude, assim, construir a narrativa daquilo que interpretei a partir das leituras e releituras de todos os dados que traziam a visão dos participantes.

No terceiro capítulo apresentei o referencial teórico que foi acionado para auxiliar na compreensão desses dados e, assim, poder atingir os objetivos e responder à pergunta de pesquisa.

Em primeiro lugar, dialoguei com as pesquisas de Gomes (2014) e Príncipe (2017), que, de modo semelhante a este estudo, pesquisaram contextos de educação profissional de ensino médio em que a prática do letramento acadêmico também era comum. Mesmo que houvesse diferenças importantes entre os estudos, como a caracterização dos participantes e os gêneros discursivos abordados entre as três pesquisas, as investigações convergem no sentido de apontar para a novidade da construção do conhecimento científico na educação profissional ao longo dos últimos anos. Com essa novidade, surgem os desafios inerentes a esses espaços, sendo um deles a inserção de alunos de nível médio em práticas de letramento acadêmico. As pesquisas evidenciam a necessidade da continuidade de investigação desses contextos, tendo em vista a força que a educação profissional ganhou recentemente.

A sequência da fundamentação teórica abordou a perspectiva dos NEL, apresentando e comparando conceitos defendidos e criticados pelos autores que fazem parte dessa abordagem (GEE, 1990/2008; STREET, B., 1984, 2014; KLEIMAN 1995; ROJO, 2001; SIGNORINI, 2001). Em contraposição ao modelo autônomo de letramento, STREET, B., entre outros estudiosos, defende que o modelo ideológico seja a melhor escolha, pois, quando o letramento é entendido como uma prática social que precisa considerar outras questões que não apenas as linguísticas, mas que cumpre uma função e carrega significados, as possibilidades de o aluno que está em processo de novo letramento são ampliadas e o resultado pode ser mais significativo.

Em relação aos modelos de letramento acadêmico, os autores posicionam-se a favor da abordagem do letramento acadêmico, em detrimento do modelo das habilidades de estudo e da socialização acadêmica, propondo um modo novo de olhar para as práticas letradas. Por tratar, nesta pesquisa, de uma escrita da esfera acadêmica, para a maioria dos alunos uma prática totalmente nova, o modelo de Lea e Street, B. (1998) poderia representar uma forma de entender de modo mais amplo os papéis desse letramento, em que estão implícitas questões como identidade, autoridade e relações de poder. Além disso, as discussões de Lillis (1999) sobre como a *prática institucional do mistério* colabora para reforçar o discurso do déficit apresentam a necessidade de que as particularidades da escrita sejam apresentadas de forma explícita aos alunos, discutindo com eles por que motivos essa escrita é

privilegiada, que significados sustenta, como se diferencia das práticas que já dominam, entre outros.

Discussões sobre como a invisibilização das linguagens que não se moldam às variedades prestigiadas da língua reforçam a ideologia do purismo linguístico (SIGNORINI, 1998) foram apresentadas na seção 3.5. Em paralelo, trouxe as concepções de Santos (2002) sobre as formas da não-existência, que tratam dos sujeitos que não se adaptam às normas impostas e tidas como ideais e, por conseguinte, são desqualificados. No mesmo sentido, apresentei a noção de “excluídos do interior”, de Bourdieu e Champagne (2007), que aborda a problemática de alunos que não acessam o capital cultural privilegiado pela escola e acabam ficando às margens das ações pedagógicas, perpetuando as desigualdades a partir de uma falsa ideia de escola democrática.

Na última seção do capítulo, apresentei as concepções bakhtinianas relacionadas às dimensões verbal e social dos gêneros discursivos. A linguagem, que integra os enunciados e os projetos de dizer, torna possível ao sujeito agir sobre o interlocutor, a partir de relações dialógicas. Assim, os gêneros do discurso são integrados por dimensões verbais - os elementos composicionais e de estilo -, e sociais - os aspectos extraverbais envolvidos nas interações -, e configuram as maneiras como os sujeitos se enunciam, demonstrando valores e concepções de mundo (BAKHTIN, 2016). Abordar essas noções do círculo constituiu-se como um importante direcionamento para este estudo, já que as discussões em torno das dimensões sociais do relatório técnico têm sido preteridas em função de orientações pautadas nas dimensões verbais do gênero, sem que sejam consideradas as particularidades da formação profissional de nível médio do IFSC.

Apresentada, de maneira sintética, a fundamentação teórica da pesquisa, passo a fazer as considerações finais sobre a análise dos dados relacionando-a aos objetivos estabelecidos para a realização deste estudo.

Em relação ao primeiro objetivo específico desta investigação, apresentado nas considerações iniciais - *registrar, de forma sistemática, aspectos que evidenciem como os alunos vão se apropriando de um novo processo de letramento durante o desenvolvimento do Projeto Integrador* -, busquei alcançá-lo a partir das intensas observações auxiliadas por registros diversos. Todas as ações de observação geraram uma grande quantidade de dados que possibilitaram o alcance de outros objetivos. Importa ressaltar que os registros de toda e qualquer ação realizada no

contexto de pesquisa são essenciais para se ter a visão mais exata possível de como os participantes compreendem o que ocorre no espaço investigado.

Com base nos muitos dados gerados, os outros objetivos foram sendo atingidos. Para tanto, procedi o cruzamento de dados que emergiam com maior frequência nas diferentes formas de registro, para ter certeza de que as evidências não fossem apenas dados isolados, mas que representassem uma regularidade nos discursos dos participantes. A partir de muitas reflexões e redefinições dos caminhos da análise dos dados, ante a novas evidências que iam sendo encontradas nas revisões dos registros, estabeleci as categorias que possibilitaram atender aos seguintes objetivos:

- registrar, de forma sistemática, aspectos que evidenciem como os alunos vão se apropriando de um novo processo de letramento durante o desenvolvimento do Projeto Integrador;
- identificar e analisar aspectos relevantes para a configuração do processo de escrita do relatório técnico no contexto de educação profissional de nível médio;
- analisar e mostrar as produções escritas dos alunos, comparando as diferentes versões dos relatórios técnicos realizadas ao longo do processo de escrita/de letramento acadêmico;
- analisar e discutir que significados professores e alunos atribuem às atividades desenvolvidas no processo de letramento acadêmico, abordando, principalmente a escrita do relatório técnico;
- mostrar e discutir as questões conceituais que emergem nos discursos dos participantes do estudo.

O percurso dos vinte e quatro alunos por uma prática do letramento acadêmico em um contexto de educação profissional de nível médio evidenciou uma série de situações que chamaram a atenção nesse processo de aprendizagem e sobre as quais organizei as categorias de análise, quais sejam: 1) *“Eu não sei escrever”*: A escrita acadêmica enquanto uma prática institucional do mistério; 2) *“Não sugeriu caminhos” versus “ele sempre indica como fazer”*: as diferentes trajetórias pelo processo de letramento acadêmico num mesmo contexto de educação profissional; 3) *“Foi muito bom, pois vai me ajudar quando for para a faculdade”*: histórias e motivações de quem escreve e de quem orienta.

A primeira categoria, subdividida em três subseções, pôs em evidência os seguintes aspectos: 1) uma concepção ainda dominante de gênero tomado a partir de

seu caráter estrutural, pautado fortemente na dimensão verbal do relatório técnico; 2) a prática institucional do mistério que permitiu que lacunas fossem mantidas durante o processo de letramento acadêmico de muitos alunos; e 3) a manutenção da concepção do letramento autônomo e do modelo das habilidades de estudo, permeando o processo de aprendizagem de muitos alunos.

Essa primeira categoria de análise mostrou como a concepção estruturalista e padronizadora do gênero discursivo ainda é predominante entre alunos e professores. Muitos manifestaram compreender o relatório técnico como materialidade, encarando a atividade de escrita como algo formal, considerando, em primeiro lugar, os elementos textuais, de composição e estilo, em detrimento do gênero enquanto enunciação, desconsiderando a qualidade de interação inerente a ele. O relatório técnico, por vezes, representou a obrigação de uma atividade prescrita no documento norteador do curso, cabendo aos alunos desempenhar um papel passivo no processo.

Os participantes demonstram, em suas ações, que há, no campo de pesquisa, uma “prática institucional do mistério” (LILLIS, 1999). Amparados na pressuposição de que os estudantes conheciam as particularidades da escrita acadêmica, professores deixaram de explicitar informações que, a seus olhos pareciam transparentes, mas que, na verdade, ainda eram opacas para os alunos. Não houve, durante todo o processo, o estudo de um relatório real, analisado em sua totalidade. A falta da observação, do contato, da análise e da conversa com textos reais pode ter dificultado ainda mais o processo de letramento, pois os alunos não tiveram uma compreensão mais global do gênero com o qual estavam lidando.

A terceira evidência dessa categoria é relacionada às concepções de letramento que são identificadas nos discursos analisados. A análise dos dados mostra que o modelo autônomo de letramento (STREET, B., 1984) ainda é sustentado por muitos participantes. Essa concepção apresenta a ideia de que o aluno que conhece os códigos da escrita é capaz de lidar com qualquer prática de letramento, sem que se considere aspectos sociais que fazem parte do processo. Para Kleiman (2007, p. 15), “a concepção da escrita dos estudos de letramento pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados”.

Baseada, ainda, na abordagem dos letramentos acadêmicos de Lea e Street, B. (1998) e no modo como alguns participantes agiam, observei, a possibilidade de o

processo de letramento ser conduzido pelo modelo defendido pelos autores que afirmam que o processo de aprendizagem no meio acadêmico “implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento” (1998, p. 157). No entanto, não havendo o direcionamento dos professores para esses aspectos, os alunos continuam a reproduzir aquilo que eles já dominam.

Essa primeira categoria revelou, de modo geral, a importância de compreender a linguagem como uma prática social que não pode ser desvinculada do meio em que está inserida. Defendo aqui, com base em Zavala e na perspectiva dos participantes deste estudo, que o percurso dos alunos pelas práticas letradas da esfera acadêmica poderia ser facilitado se esse processo deixasse de focar no que os alunos ainda não sabem e passasse a se concentrar em maneiras de fazer os alunos perceberem o letramento de forma crítica (ZAVALA, 2009).

Nesse sentido, também Lea e Street, B. (1998) orientam que sejam observadas e analisadas as expectativas de professores e estudantes em relação à escrita, sem o julgamento de que práticas seriam mais ou menos apropriadas. O processo de ensino e aprendizagem encarado por esse viés contempla tanto os conhecimentos linguísticos, que continuam sendo importantes no processo, mas aborda diferentes aspectos que devem ser analisados a fim de compreender as discordâncias que existem na relação entre estudantes e professores relacionadas à escrita acadêmica.

Ademais, a abordagem dos estudos do letramento acadêmico busca considerar os conhecimentos que os alunos já dominam sobre outros letramentos, o que representaria um modo mais prático de ir construindo a prática letrada, sendo possível estabelecer em que as linguagens se diferem e que novos significados e relações de poder o letramento acadêmico carrega frente às já conhecidas.

A segunda categoria de análise abordou as diferentes formas como as equipes foram orientadas no processo de escrita, demonstrando como as concepções sustentadas pelos participantes têm efeitos no resultado das ações. Para tanto, analisei: 1) a vivência de alunos que foram conduzidos por um professor que valorizava a construção de sentidos e flexibilizava as cobranças em torno da adequação formal do texto; 2) a realidade de estudantes que estabeleceram uma relação dialógica com o orientador na construção do letramento acadêmico; 3) a experiência de uma aluna que passou a naturalizar os modos de usar e valorizar os

discursos acadêmicos a partir de seu processo de aprendizagem do novo letramento; 4) de modo oposto, a postura de alunos que mostraram resistência ao letramento acadêmico, negando a importância da aprendizagem dessa prática para o curso técnico; e 5) o problema da não-existência produzida pela lógica da monocultura do saber (SANTOS, 2002), que desqualifica os que não se adaptam aos saberes valorizados socialmente.

Estar próxima desses alunos possibilitou a mim refletir sobre como o sentimento da não-existência (SANTOS, 2002) se faz presente na instituição. Muito embora sempre se destaque a característica de o IFSC ser uma escola inclusiva, ainda há situações que isolam sujeitos que não alcançam o que é tido como legítimo e que tem valor na sociedade, silenciando vozes que, muitas vezes, têm muito a dizer. Em contrapartida, houve os que negaram as convenções e insistiram naquilo que lhes trazia significado, como também quem percebesse a possibilidade de pertencer a esse saber privilegiado e tentar fazer com que a sua voz fosse ouvida.

A segunda categoria procurou mostrar como os resultados dos processos de letramento diferem entre si, mesmo que ocorrendo em um mesmo espaço social, pois dependem das concepções que os sujeitos carregam sobre a prática da escrita. Não há a pretensão aqui de sugerir que todas as concepções sejam moldadas pela mesma forma, no entanto, é interessante que as reflexões realizadas neste estudo sejam de conhecimento da instituição, para que os sujeitos que conduzem os processos de letramentos possam realizar escolhas conscientes frente a suas práticas pedagógicas.

Enfim, na terceira categoria, descrevi e analisei o modo como alunos e professores definiram o papel social do relatório técnico. Para tanto, dividi a categoria em duas subseções, uma apontando as perspectivas dos estudantes sobre a importância do relatório técnico, e outra discutindo as perspectivas docentes. Em ambos os grupos predominaram duas visões sobre o papel do gênero discursivo. A primeira foi a de que o relatório técnico era importante para preparar o desenvolvimento das atividades práticas do Projeto Integrador, planejando o que e como fazer, organizando as ações, realizando pesquisas para aprender aquilo que não sabiam sobre a temática escolhida. A outra perspectiva sobre o gênero era a de que a escrita do relatório representava uma espécie de treino para o ingresso em uma universidade, sendo uma oportunidade de facilitar a adaptação à escrita do TCC.

O discurso de associar o que se faz nos cursos técnicos à universidade, como se fossem degraus antes de chegar ao ensino superior, tem sido bastante comum

durante toda a minha trajetória no IFSC. Alunos e professores (inclusive eu, por um bom tempo) manifestam, com frequência, suas opiniões de que aprender a produzir o gênero relatório técnico traria vantagens para uma etapa seguinte de formação. A ideia de que os alunos sairiam na frente ao entrarem na universidade sempre foi vista como uma característica positiva da produção do relatório técnico.

A partir das reflexões despontadas durante as entrevistas com os professores, considero importante regressar às concepções bakhtinianas referentes aos gêneros do discurso, que os apresentam como “tipos relativamente estáveis de enunciados que fazem parte das diferentes esferas da atividade humana”. Essa noção está relacionada a como a linguagem acontece nas práticas comunicativas produzidas nessas esferas, onde se dão as interações dos sujeitos e a comunicação concretamente (SILVA, 1999). Considerando as inúmeras possibilidades das atividades humanas, os gêneros do discurso também se constituem diversamente, e, à medida que ocorrem transformações nas atividades humanas, novos gêneros vão sendo gerados (BAKHTIN, 1979/2016). Vale ressaltar, mais uma vez, que aqui está sendo tratado o ainda jovem contexto da educação profissional de nível médio que vem, nos últimos anos, aproximando-se das atividades de pesquisa, e que, conseqüentemente, tem experimentado as possibilidades e desafios de jovens entrarem em contato com a escrita acadêmica. Assim, levando em consideração esse contexto teórico-linguístico e analisando o contexto que é cenário desta pesquisa, a idealização de um novo gênero (ou um novo modo de percebê-lo) para colaborar com outra “esfera de atividade humana” pode ser uma proposta interessante e que traga mais significado frente ao trabalho que se pretende na instituição.

Essa incerteza sobre como fazer com que ensino, pesquisa e extensão aconteçam no ensino técnico de nível médio e em que medida o saber científico se funde com a formação profissional acaba gerando situações problemáticas sobre quem somos e o que queremos alcançar na instituição. Isso faz com que, ao mesmo tempo em que professores idealizem as produções dos alunos, priorizando a adequação linguística e aprofundamento de conhecimentos, tal qual esperariam de alunos do nível superior, outros enxerguem que é preciso ter uma atitude mais flexível em relação às produções realizadas no ensino técnico, permitindo uma escrita que apresenta heterogeneidades e que se distancia, em certos momentos, da norma culta.

Conseqüentemente, esse conflito faz parte do processo de escrita do relatório técnico do Projeto Integrador, tendo em vista que os participantes envolvidos

sustentam diferentes visões sobre o que essa produção representa no curso. O fato de vários alunos vislumbrarem a escrita do relatório técnico como um treino para a faculdade, mas nenhum ter indicado que seria bom para a sua formação profissional, é um alerta para a instituição, já que o IFSC é uma escola de formação profissional.

Cabe ressaltar que essa é uma problemática que não fica restrita ao IFSC. No estudo de Príncipe (2018), realizado no Instituto Federal de São Paulo, a pesquisadora encontrou a mesma evidência, quando percebeu que os professores indicavam a escrita acadêmica no ensino técnico de nível médio como treino para a faculdade e que consideravam a escrita do TCC, naquele caso específico, como “quase um trabalho científico (PRÍNCIPE, 2017, p. 108). Nesse sentido, fica evidente a necessidade de que os sujeitos envolvidos nessas instituições compreendam quais são os seus objetivos a fim de desenhar de modo consciente as ações pedagógicas, colaborando para a formação de um técnico tal qual o instituto federal almeja.

A partir da análise dos diversos discursos sobre o processo de escrita do relatório, pude vislumbrar alguns problemas conceituais em relação ao papel da escrita do relatório de Projeto Integrador que podem dificultar, de algum modo, o desenvolvimento do processo educativo como um todo. Por isso, é preciso avançar nessas questões para que os resultados obtidos sejam potencializados em nossa instituição. Para isso, é importante para o IFSC compreender aquilo que é o seu objetivo enquanto instituição que oferece educação profissional, conseguindo, assim, fortalecer a sua identidade.

Ao final das análises realizadas dentro dessas categorias, destaco que pude alcançar aquilo que propus como objetivos desta pesquisa, tendo em vista que identifiquei, mostrei, analisei e discuti vários aspectos que foram essenciais para compreender o contexto de investigação e que fizeram emergir os diferentes significados que são produzidos nesse espaço em relação ao letramento acadêmico, além de evidenciar as concepções que dirigem as atividades ali realizadas.

Encaminhando a finalização desta discussão, destaco que a constituição dos institutos federais em sua essência visa atender, principalmente, a uma parcela da população que por muito tempo foi vista como sinônimo de mão de obra barata. A transformação dessa concepção de trabalho foi estabelecida com o intuito de formar cidadãos que possam desempenhar papéis de protagonismo na sociedade. O trabalho, nesse contexto, não é encarado, simplesmente, como uma técnica, ou ainda, como algo inferior relegado às pessoas que não têm prestígio na sociedade. A

educação profissional representa a possibilidade de construir uma formação que não desvincula o trabalho do conhecimento científico e da cultura. Surgem, assim, nesse meio, novos movimentos de pessoas que anseiam pelo desenvolvimento de suas vidas profissionais, mas que, como rotina, lidam com a manutenção de certas posturas que replicam a exclusão e a não-existência.

Obviamente essas ações que mantêm os “excluídos do interior” (BOURDIEU, CHAMPAGNE, 2007) não são propositais, representam, certamente, a vontade de acertar, de fazer com que os alunos desse meio acessem o que é socialmente privilegiado. É, também, injusto afirmar que essa postura tenha reinado absoluta no campo de pesquisa, tendo em vista os diversos exemplos de ações que conduziram os alunos pelos caminhos do letramento acadêmico de forma consciente e crítica, bem como posicionamentos que não encaravam como problema o distanciamento da linguagem acionada pelos alunos da que é tida como adequada socialmente.

Essa pesquisa, amparada nos pressupostos da LA, buscou compreender a língua em ação, em um espaço situado, em um contexto que reúne problemáticas relacionadas a pessoas que buscam romper as dificuldades que a vida lhes apresenta e que se veem sempre lutando contra novos desafios. Essa é, pois, a essência das investigações da LA, compreender a linguagem a partir de seus contextos de atuação. Para Signorini (2006, p.183),

[...] a língua focalizada no campo aplicado é [...] aquela em que o falante investe social, cultural, política, emocionalmente. É a língua mantida sob controle social, marcada por bordas e fronteiras, por desigualdades significativas de repertórios e de possibilidades de acesso, mas também por agenciamentos, desterritorializações, torções, contaminações e mixagens de todo tipo.

Tomando por base essa perspectiva de Signorini e frente a todos os aspectos levantados nesta tese, outros anseios me perseguem no sentido de buscar que essas reflexões sejam, em alguma medida, um ponto de partida para o desenvolvimento das práticas pedagógicas da instituição, ou até mesmo, de outras escolas que promovem educação profissional e enfrentam os mesmos problemas. Por isso, tendo finalizado esta pesquisa, é salutar que os resultados sejam apresentados ao corpo docente do câmpus Canoinhas, sendo participantes ou não deste estudo, para que possam conhecer os detalhes e discussão realizados nesta investigação. Além disso, procurarei organizar junto aos demais participantes do DINTER em Linguística

UFSC/IFSC, uma terceira edição do Fórum de Línguas do IFSC, para divulgar as pesquisas realizadas no doutorado aos nossos pares em nossa instituição, a fim de ampliar as reflexões sobre os trabalhos feitos no processo de doutoramento

Nesse sentido, retomo Kleiman (2013, p. 55) quando questiona o que é possível fazer com o que é produzido nas pesquisas que investigam as margens, que trazem para a agenda problemas próprios das fronteiras, como foram as questões levantadas neste estudo, e que são independentes do que é tomado como valioso pelas pesquisas dos centros hegemônicos. Embora esse seja mais um desafio, vale tentar encará-lo como uma possibilidade para minimizar os problemas desses espaços e, mais ainda, incentivar que novas investigações sejam realizadas nesse cenário que, por ser ainda jovem, apresenta muitas possibilidades de pesquisa.

Assim como outras investigações científicas, este trabalho é limitado. Devido à extensão dos dados gerados neste estudo e à impossibilidade de abarcar todas as discussões nesta pesquisa, aponto como possibilidades de investigações em trabalhos futuros: a) o estudo das questões de desigualdade de gênero relacionadas à divisão das tarefas entre meninos e meninas durante o curso, tendo em vista que os dados mostraram que os alunos se distanciavam mais da ação da escrita do que as meninas, afirmando não gostarem, não acharem importante ou não saberem escrever; b) o estudo das regularidades linguísticas observadas nos textos obtidos durante a observação participante, buscando compreender quais são os principais problemas linguísticos que os alunos do curso apresentam ao acionar a escrita acadêmica; c) a discussão acerca da noção de ciência que alunos da instituição sustentam, tendo em vista que é comum a prática da pesquisa nos institutos federais; entre outras possibilidades

Enfim, considero este trabalho uma oportunidade muito importante para entender como o processo de escuta se faz necessário nos ambientes educacionais e o quanto precisamos exercitar essa escuta para que o processo de ensino e aprendizagem seja aprimorado e possa ter maior significado.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1997.

_____. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: A teoria do romance. 4. ed. Trad. Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: HUCITEC, 1998.

_____. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006

BARONE, R.S.; BASTOS, P.P.Z.; MATTOS, F.A.M. A distribuição de renda durante o “milagre econômico” brasileiro: um balanço da controvérsia. In: **Texto para Discussão**. IE/Unicamp, Campinas, n. 251, fev. 2015. Disponível em: <http://www.eco.unicamp.br/docprod/downarq.php?id=3386&tp=a>. Acesso em: 12 fev. 2019.

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Blackwell: Oxford, 1994.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BLOMMAERT, J. Ethnography and democracy: Hymes’s political theory of language. **Text & Talk**, v. 29, n. 3, p. 257–276, 2009.

_____.; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. **Diversities**, Vol. 13, nº 2, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002147/214772e.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016

BONINI, A. A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. In: **Veredas on Line** – Ensino, 2, 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo041.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909**. Créa nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 09 out. 2017.

_____. **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. **LEI Nº 8.948, DE 08 DE DEZEMBRO DE 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em: 15 Out. 2017.

_____. **Parecer n. 16, de 5 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional Nível Técnico. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. **LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 15 out. 2017.

_____. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica – concepção e diretrizes**. Brasília: SETEC – MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 out. 2017.

_____. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 out. 2017.

_____. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. MEC, 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 30 maio 2018.

BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. In: **Calidoscópico**, Vale dos Sinos. Vol. 5, n. 1, p. 24-30, jan/abr 2007.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões em Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CANCLINI, N.G. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2006.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: CAVALCANTI, M.C; SIGNORINI, I. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Ano 3, vol. 3, 2005. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf. Acesso em: 29 maio 2018.

COOK-GUMPERZ, J. **The social construction of literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

CORRÊA, M.L.G. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. In: **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, 2006.

_____. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. In: **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, 2ª parte, p.333-356, 2011.

DALLA VECCHIA, A.; JUNG, N. M.; PETERMANN, R. Letramento escolar: Interculturalidade e poder na produção de um artigo de opinião no ensino médio integrado. In: **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 3, set-dez/2019.

ERICKSON, F. What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? **Anthropology and Education Quarterly**, Vol. 15, 51-66, 1984.

_____. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M.C. (ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986

ESCOTT, C.M.; MORAES, M.A.C. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: Seminário nacional de estudos e pesquisas "história, sociedade e educação no Brasil", 9., 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.

FERRETTI, C.J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 59, agosto, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73301997000200002&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 18 nov. 2017.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, 2ª parte, 2011.

_____. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**. São Gonçalo-RJ, n. 6, jan./jun, 2015. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18424>. Acesso em: 08 jul. 2018.

FIRPO, P.F; DORNELLES, C. Protagonismo discente em processos de constituição de letramentos acadêmicos. In: **Revista da Anpoll** v. 1, nº 49, p. 67-79, Florianópolis, Jul./Set 2019. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1327/1037>. Acesso em: 21 out. 2019.

FISHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 30, n. 2, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/2334>. Acesso em 02 set. 2018.

FLEURI, R.M. **Educar para quê?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2001

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. In: **Trabalho Necessário**. Ano 13, Nº 20/2015. Disponível em: periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/8619/6182. Acesso em: 16 fev. 2019.

GARCEZ, P.; SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A.**, 31-especial, 2015, p. 1-34.

GARCIA, S. R. O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GEE, J.P. **Social Linguistics and Literacies: ideology in discourses**. Brighton: Falmer Press, 1990.

_____. The New Literacy Studies and the 'Social Turn'. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Ed.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London; New York: Routledge, 1999.

_____. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, Newark, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001

_____. **Situated Language and Learning: a critique of traditional schooling**. Londres: Routledge, 2004.

_____. **Social linguistics and literacies: Ideology in discourse**. London; New York: Routledge, 2008.

rojo, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GOMES, E.M.F. **A construção do conhecimento científico em curso profissionalizante: ensinar e aprender a produzir gêneros acadêmicos**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Linguística. João Pessoa, 2014.

HEATH, S.B. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. **Language In Society**, 1982

_____. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HYMES, D. **Introduction: Toward Ethnographies of Communication**. *American Anthropologist*, vol. 66, 1964.

_____. 'The ethnography of speaking', in J. Fishman (ed.), **Readings in the Sociology of Language**, Moulton, The Hague, 1968.

_____. **Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice**. Bristol - Londres: Taylor & Francis, 1996.

IFSC. **Regulamento didático-pedagógico – RDP**. Florianópolis: IFSC, 2014a. Disponível em:

<http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/Consup2014/resolucao41comRDPeGLOSSARIO.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso: Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio**. Câmpus Canoinhas, 2016a.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso: Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio.** Câmpus Canoinhas, 2016b.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso: Curso Técnico em Agroecologia.** Câmpus Canoinhas, 2016c.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso: Curso Técnico em Edificações.** Câmpus Canoinhas, 2016d.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso: Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio.** Câmpus São Miguel do Oeste, 2016e.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso: Curso Técnico em Recursos Pesqueiros Integrado ao Ensino Médio.** Câmpus Itajaí, 2016f.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso: Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Concomitante.** Câmpus Garopaba, 2016g.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso: Curso Técnico em Biotecnologia Concomitante.** Câmpus Garopaba, 2016h.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso: Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio.** Câmpus Florianópolis, 2016i.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso: Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Concomitante.** Câmpus Canoinhas, 2017a.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019.** Florianópolis: IFSC, 2017b. Disponível em: http://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/PDI_IFSC_revisado_2017.pdf. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso: Curso Superior de Tecnologia em Alimentos.** Câmpus Canoinhas, 2017c

_____. **Projeto Pedagógico de Curso: Curso Técnico em Agroecologia Concomitante.** Câmpus Lages, 2017d

_____. **Projeto Pedagógico de Curso: Curso Técnico em Agronegócio Concomitante.** Câmpus São Carlos, 2017f.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso: Curso Técnico em Biotecnologia Subsequente.** Câmpus Lages, 2017g.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso: Curso Técnico em Meteorologia Subsequente.** Câmpus Florianópolis, 2017h.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso: Curso Técnico Integrado em Agroecologia (PROEJA).** Câmpus Canoinhas, 2017i.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso: Curso Técnico em Mecânica Subsequente**. Câmpus Chapecó, 2017j.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso: Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Subsequente**. Câmpus Caçador, 2018a.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso: Curso Técnico em Eletromecânica Concomitante**. Câmpus São Miguel do Oeste, 2018b.

JUCHUM, M. **Letramentos acadêmicos: projetos de trabalho na universidade**. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2016.

JUNG, N.M.; SILVA, R.C.M.; M.E.P. Etnografia da linguagem como políticas em ação. In: **Calidoscópico**, v. 17, n. 1, janeiro-abril 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.171.08>. Acesso em: 28 jul. 2019.

KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. IN: KLEIMAN, A.B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Preciso ensinar letramento? Não basta saber ler e escrever?** Campinas: Cefiel/MEC, 2005.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. IN: MOITA LOPES, L.P (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: *festschrift*** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. SIGNORINI, I. (orgs) **O ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, jun. 1998. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. O modelo de letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. Tradução Fabiana Komesu e Adriana Fischer In: **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez., 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/307671453/download>. Acesso em: 30 jul. 2018.

LILLIS, T. "Whose Common Sense"? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). **Students writing in the**

university: cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

_____. **Student Writing, Access, Regulation, Desire.** London: Routledge, 2001.

_____. Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. **Language and education**, Vol.17, No. 3, 2003.

LUCENA, M. I. P. O papel da pesquisa de cunho etnográfico na discussão de políticas educacionais de línguas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem.** Blumenau: Edifurb, 2012.

_____. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. In: **D.E.L.T.A.**, 31-especial, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00067.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____; TOMASELLI, C.K. Inovação Temática e Epistemológica: Propostas e Desafios para a Pesquisa em Linguística Aplicada Do Século XXI. IN: **Línguas e Letras**, vol. 18, n.41, dez. 2017.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. IN: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010.

MASON, J. **Qualitative researching.** London: Sage, 2002.

MIGNOLO, W. **Local Histories/Global Designs.** Coloniality, Subaltern Knowledges and Border-Thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução, **DELTA**, vol.10, n.2, p.329-338, 1994.

_____. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. IN: MOITA LOPES, L.P (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA**, vol. 24, n. 2, p.309-340, 2008.

_____. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico.** São Paulo: Parábola, 2013.

MORAES, P. **Perfil socioeconômico dos alunos do IFSC Canoinhas.** 2017. 34 slides.

MORAES, G.H. **Identidade de escola técnica vs. vontade de universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais**. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Programa em Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2016.

NASH, W. Introduction: The stuff these people write. In: NASH, W. **The writing scholar: studies in academic discourse**. Newbury Park, Ca.: Sage Publications, Inc., 1990.

OLIVEIRA, E.F. Letramentos acadêmicos: Abordagens sobre a escrita no ensino superior e a prática do gênero resenha crítica. In: **Revista Trama**, vol 13, n. 28, 2017.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

PAIVA, F. S. Ensino técnico: uma breve história. In: **Revista Húmus**, v. 3, nº 8, 2013. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/1677>. Acesso em: 15 maio 2018.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. **Letramentos acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2014.

PENNYCOOK, A. Performativity and Language Studies. **Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal**, vol.1, n.1, p.1-19, 2004.

_____. A. Uma linguística Aplicada transgressiva. IN: MOITA LOPES, L.P (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Language as a local practice**. London: Routledge, 2010.

PINTO, J.P. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013

PRÍNCIPE, G. **A escrita de monografia no ensino técnico integrado ao médio: uma prática dialógica de letramento acadêmico**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2017.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Repensar o papel da linguística aplicada. IN: MOITA LOPES, L.P (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RAMOS, M.N. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico]. – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re)discutindo o tema. IN: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

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

SANTOS, B.S. Para uma sociologia das ausências e uma Sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais, Outubro, 2002.

_____. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SIGNORINI, I. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In.: KLEIMAN, A.B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____. Por uma teoria da desregulamentação linguística. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 90-99, 1º sem. 2004

_____. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. IN: MOITA LOPES, L.P (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Estilo e agentividade na escrita. In: TFOUNI, L. V. (Org.). **Letramento, Escrita e Leitura - Questões Contemporâneas**. Mercado de Letras., 2010, p. 197-215.

SILVA, Jane Quintiliano G. Gênero discursivo e tipo textual. **Scripta**, Belo Horizonte, v.2, n.4, p.87-106, 1º sem. 1999.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, T. T. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVEIRA, A.P.K.; ROHLING, N.; RODRIGUES, R.H. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento: glossário para leitores iniciantes**. Florianópolis: Dioesc, 2012.

SIMÕES, JUCHUM, M. In: AGUSTINI, C.; BERTOLSO, E. (orgs.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação**. Uberlândia: EDUFU, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current Issues in comparative Education**, New York, vol. 5, n.2; p. 77-91. 2003.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, v. 8, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. "Hidden" features of academic paper writing. In: **Working Papers in Educational Linguistics**, 24/1, 2009.

_____. Dimensões "Escondidas" na Escrita de Artigos Acadêmicos. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, jul./dez. 2010.

_____. Literacy and multimodality. In.: **Seminários Teóricos Interdisciplinares do Semiotec**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. Disponível em: <http://stis.textolivre.org/site/index.php/artigos/12-stis/registros-das-palestras-logs/32-log-literacy-and-multimodality>. Acesso em: 06 abr. 2018.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, J. A escolarização do letramento. IN: STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TERRA, M.R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.**, 29, 2013.

TERZI, S.B. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados**, 2006. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaterzi.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

VIANNA, C.A.D., et al. Introdução: Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMANN, A.B.; ASSIS, J.A. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2016.

WOODWARD, K. . Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T. T. (org.) **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 7 ed. Petrópolis, Vozes, 2007.

ZAVALA, V. *¿Quién está diciendo eso?:* literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En: KALMAN, J. y STREET, B. (eds.). **Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales**. Diálogos con América Latina. México DF: Siglo XXI. 2009.

_____. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada**. Vóvio, C.; Sito, L.; De Grande, P. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2010.

**ANEXO 1 – MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DO IFSC CÂMPUS
CANOINHAS QUE OFERTAM A UNIDADE CURRICULAR PROJETO
INTEGRADOR**

Matriz curricular antiga do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática (3 semestres)

1° Semestre				
Unidade curricular	C/H semanal (h)	C/H semestral (h)	Categoria	Responsável
Informática Básica	4	80	160	
Montagem e manutenção de Computadores	4	80	160	
Administração e Empreendedorismo	4	80	80	
Introdução a lógica de programação	4	80	160	
Inglês Instrumental	4	80	80	
Total	20	400	640	
2° Semestre				
Unidade curricular	C/H semanal (h)	C/H semestral (h)	Categoria	Responsável
Banco de dados I	4	80	160	
Configuração de serviços e servidores I	4	80	160	
Redes de Computadores	4	80	160	
Comunicação técnica	2	40	40	
Projeto Integrador I	2	40	40	
Gestão da Tecnologia da informação	4	80	80	
Total	20	400	640	
3° Semestre				
Unidade curricular	C/H semanal (h)	C/H semestral (h)	Categoria	Responsável
Administração de Banco de dados	4	80	80	
Configuração de serviços e servidores II	4	80	80	
Administração de Redes de Computadores	4	80	80	
Programação para Internet	4	80	80	
Projeto Integrador II	4	80	80	
Total	20	400	400	

Matriz curricular do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio (3 anos)

	Área	Unidade curricular	H/A	CH	CH Anual
1ª	FG	Arte I	2	40	1220
	FG	Biologia I	4	80	
	FT	Desenho Técnico e Arquitetônico	4	80	
	FG	Ed. Física I	4	80	
	FG	Espanhol I (Optativo) *	2	40	
	FG	Filosofia I	2	40	
	FG	Física I	4	80	
	FT	Informática (Aplicada)	2	40	
	FG	Inglês I	2	40	
	FG	Geografia I	4	80	
	FG	História I	4	80	
	FG	Língua Portuguesa I (Aplicada)	6	120	
	FG	Matemática I (Aplicada)	6	120	
	FT	Materiais de Construção	4	80	
	FG	Química I	4	80	
	FG	Sociologia I	2	40	
	FT	Técnicas e Práticas das Construções I	5	100	
FT	Topografia	2	40		
Série	Área	Unidade curricular	H/A	CH	CH Anual
2ª	FG	Arte II	2	40	1200
	FG	Biologia II	4	80	
	FG	Ed. Física II	4	80	
	FG	Espanhol II (Optativo) *	2	40	
	FG	Filosofia II	2	40	
	FG	Física II	4	80	
	FG	Inglês II	2	40	
	FG	Geografia II	4	80	
	FG	História II	4	80	
	FG	Língua Portuguesa II (Aplicada)	4	80	
	FG	Matemática II (Aplicada)	4	80	
	FT	Projeto Arquitetônico	7	140	
	FT	Projeto e Inst. Hidro Sanitárias	4	80	
	FG	Química II	4	80	
	FT	Mecânica dos Solos	4	80	
	FG	Sociologia II	2	40	
	FT	Técnicas e Práticas das Construções II	5	100	
Série	Área	Unidade curricular	H/A	CH	CH Anual
3ª	FG	Arte III	2	40	860
	FG	Inglês II	2	40	
	FT	Estruturas	6	120	
	FG	Filosofia III	2	40	
	FG	Física III	2	40	
	FT	Instalações Especiais	2	40	
	FG	Língua Portuguesa III (Aplicada)	4	80	
	FG	Matemática III (Aplicada)	4	80	
	FT	Orçamento de Obras	2	40	
	FT	Planejamento e Gestão de Obras	2	40	
	FT	Projeto Integrador	4	80	
	FG	Química III	2	40	
	FG	Sociologia III	2	40	
	FT	Segurança e Higiene do Trabalho	2	40	
	FT	Projeto e Inst. Elétricas	4	80	
	FT	Relações Humanas no Trabalho	1	20	

Matriz curricular do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio (3 anos)

Série	Área	Unidade Curricular	H/A	CH	CH Anual
1ª	FT	Análises Químicas	2	40	1160
	FG	Arte I	2	40	
	FG	Biologia I	4	80	
	FG	Ed. Física I	4	80	
	FG	Espanhol I (Optativo)	2	40	
	FG	Filosofia I	2	40	
	FG	Física I	4	80	
	FG	Geografia I	4	80	
	FG	História I	4	80	
	FT	Informática (Aplicada)	2	40	
	FG	Inglês I	2	40	
	FT	Introdução à Tecnologia de Alimentos	2	40	
	FG	Língua Portuguesa I (Aplicada)	6	120	
	FG	Matemática I (Aplicada)	6	120	
	FT	Microbiologia Básica	2	40	
	FT	Princípios de Conserv. de Alimentos	2	40	
	FT	Química Experimental	2	40	
	FG	Química I	4	80	
FG	Sociologia I	2	40		
2ª	FT	Análise de Alimentos	4	80	1300
	FG	Arte II	2	40	
	FG	Biologia II	4	80	
	FT	Bioquímica de Alimentos	2	40	
	FG	Ed. Física II	4	80	
	FG	Espanhol II (Optativo)	2	40	
	FG	Filosofia II	2	40	
	FG	Física II	4	80	
	FG	Geografia II	4	80	
	FT	Higiene e Sanitização	3	60	
	FG	História II	4	80	
	FG	Inglês II	2	40	
	FG	Língua Portuguesa II (Aplicada)	4	80	
	FG	Matemática II (Aplicada)	4	80	
	FT	Microbiologia de Alimentos	4	80	
	FT	Noções de Operações Unitárias	2	40	
	FT	Proces. de Cereais e Panificação	3	60	
	FT	Proces. De Frutas e Hortaliças	3	60	
	FT	Análise Sensorial	2	40	
	FG	Química II	4	80	
FG	Sociologia II	2	40		
3ª	FT	Processamento de Bebidas	2	40	900
	FG	Arte III	2	40	
	FT	Controle e Gestão de Qualidade	2	40	
	FT	Empreendedorismo	2	40	
	FG	Filosofia III	2	40	
	FG	Física III	2	40	
	FT	Gestão Empresarial	2	40	
	FG	Inglês I	2	40	
	FT	Proces. De Leites e Derivados	4	80	
	FG	Língua Portuguesa III (Aplicada)	4	80	
	FG	Matemática III (Aplicada)	4	80	
	FT	Proces. de Carnes e Derivados	4	80	
	FT	Processamento de Óleos e Gorduras	2	40	
	FT	Projeto Integrador	5	100	
	FG	Química III	2	40	
	FG	Sociologia III	2	40	
	FT	Tratamento de Resíduos	2	40	

Matriz curricular do Curso Técnico Concomitante em Edificações (3 semestres)

Módulo I		
Código	Unidade Curricular	C. H. semestral
COT16601	Comunicação Técnica	40 horas
MAT 16601	Matemática Aplicada	40 horas
INF16601	Informática Aplicada	40 horas
TOP16601	Topografia	40 horas
DES16601	Desenho Arquitetônico	80 horas
CON16601	Técnicas e Práticas das Construções I	60 horas
MEC16601	Mecânica dos Solos I	40 horas
EST16601	Materiais de Construção I	40 horas
REL16601	Relações Humanas no Trabalho	20 horas
	Total	400 horas
Módulo II		
Código	Unidades Curricular	C. H. semestral
TPC16602	Técnicas e Práticas das Construções II	80 horas
MAT16602	Materiais de Construção II	40 horas
PIE16602	Projeto e Instalações Elétricas I	40 horas
PIH16602	Projeto e Instalações Hidro Sanitárias I	40 horas
PAR16602	Projeto Arquitetônico I	80 horas
SHT16602	Segurança e Higiene do Trabalho	40 horas
EST16602	Estruturas I	40 horas
MEC16602	Mecânica dos Solos II	40 horas
	Total	400 horas
Módulo III		
Código	Unidade Curricular	C. H. semestral
INE16603	Instalações Especiais	40 horas
ORC16603	Orçamento de Obras	40 horas
TPC16603	Técnicas e Práticas das Construções III	40 horas
PIE16603	Projetos e Instalações Elétricas II	40 horas
PHS16603	Projeto e Instalações Hidro Sanitárias II	40 horas
EST16603	Estruturas II	60 horas
PAR16603	Projeto Arquitetônico II	60 horas
PIN16603	Projeto Integrador	40 horas
	Total	400 horas

Matriz curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroecologia, na modalidade EJA (5 semestres)

DISCIPLINAS	Carga horária por semestre					CH total
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	Hora/aula
Disciplinas da formação geral						
Língua Portuguesa e Literatura (I, II, III, IV, V)	40	20	20	40	40	160
Matemática (I, II, III, IV, V)	40	40	20	40	40	180
Química (I, II, III)		40	40	40		120
Biologia (I, II, III, IV)	40	40	20	40	-	140
Geografia (I, II, III)	40	40	40			120
História (I, II, III)	40	40	40			120
Física (I, II, III)			40	40	40	120
Artes (I, II)	40	20				60
Educação Física				40		40
Língua Inglesa					40	40
Língua Espanhola (* optativa)				20 *		
Filosofia (I, II)			20		40	60
Sociologia					40	40
Subtotal de CH da formação geral	240	240	240	240	240	1200
Disciplinas da formação técnica						
Informática	40					40
Fundamentos de Agroecologia	40					40
Botânica e Fisiologia	60					60
Processamento Agropecuário	40					40
Plantas Medicinais e Aromáticas	20					20
Solos I	40					40
Agricultura Familiar e Políticas Públicas		40				40
Gestão e Legislação de Recursos Naturais		40				40
Solos II		40				40
Recursos Genéticos Vegetais		40				40
Olericultura		40				40
Manejo Florestal Sustentável		40				40
Topografia e Cartografia			80			80
Solos III			40			40
Controle de Pragas e Doenças			40			40
Administração Rural			40			40
Produção Animal (I, II)			40	40		80
Associativismo e Cooperativismo				40		40
Irrigação e Drenagem				40		40
Desenho Técnico				20		20
Certificação Orgânica				40		40
Fruticultura				40		40
Extensão Rural				20		20
Empreendedorismo Rural Sustentável					40	40
Construções Rurais					40	40
Mecanização Agrícola					40	40
Sistemas Agroflorestais e Produção Florestal					40	40
Grandes culturas					40	40
Projeto integrador					40	40
Subtotal de CH da formação técnica	240	240	240	240	240	1200
TOTAL DE CARGA-HORÁRIA DO CURSO						2400

Matriz curricular Curso Superior de Tecnologia em Alimentos (3 anos)

Semestre	Pré requisito	Componentes curriculares	Carga horária		
			(h) presencial	Carga horária (h)EAD	Total de Carga horária (h)
Primeiro Semestre	Não há	Física Aplicada	48	12	60
	Não há	Química Geral e Inorgânica	64	16	80
	Não há	Matemática Aplicada	64	16	80
	Não há	Comunicação Técnica	48	12	60
	Não há	Informática Aplicada	48	12	60
	Não há	Introdução à Tecnologia de Alimentos	48	12	60
	Subtotal			320	80
Segundo Semestre	Química Geral e Inorgânica	Química Analítica	64	16	80
	Não há	Química Orgânica	64	16	80
	Não há	Estatística	32	8	40
	Não há	Metodologia da Pesquisa	32	8	40
	Não há	Inglês Instrumental	32	8	40
	Química Geral e Inorgânica	Bioquímica Geral	32	8	40
	Não há	Microbiologia Geral	64	16	80
	Subtotal			320	80
Terceiro Semestre	Microbiologia Geral	Microbiologia de Alimentos	64	16	80
	Bioquímica Geral	Bioquímica de Alimentos	64	16	80
	Não há	Físico-química	64	16	80
	Não há	Análise Sensorial	64	16	80
	Não há	Legislação Ambiental	32	8	40
	Não há	Nutrição	32	8	40
	Subtotal			320	80
Quarto Semestre	Não há	Operações Unitárias	64	16	80
	Química Geral e Inorgânica	Análise de Alimentos	64	16	80
	Não há	Higiene e Sanitização na Indústria de Alimentos	32	8	40
	Não há	Embalagens de Alimentos	32	8	40
	Não há	Gestão Empresarial	48	12	60
	Não há	Tecnologia de Óleos e gorduras	48	12	60
	Não há	Legislação de Alimentos	32	8	40
	Subtotal			320	80
Quinto Semestre	Não há	Toxicologia em alimentos	32	8	40
	Não há	Tecnologia de Leites e Derivados	64	16	80
	Não há	Tecnologia de Frutas e Hortaliças	64	16	80
	Microbiologia Geral	Fermentações e Bebidas	48	12	60
	Não há	Gestão Empreendedora	48	12	60
	Não há	Tratamento de Resíduos	32	8	40
	Não há	*Eletiva I	32	8	40
	Subtotal			320	80
Sexto Semestre	Não há	Tecnologia de Cereais, Raízes e Tubérculos	64	16	80
	Não há	Tecnologia de Carnes e Pescados	64	16	80
	Não há	Qualidade na Indústria de Alimentos	32	8	40
	Não há	Projeto Integrador: Planejamento e Projeto	48	12	60
	Não há	Desenvolvimento de	48	12	60

		produtos			
	Não há	Processamento de Produtos Orgânicos	32	8	40
	Não há	*Eletiva II	32	8	40
	Subtotal		320	80	400
* Eletivas: Biotecnologia de Alimentos; Plantas Condimentares e Medicinais; Tecnologia de Produtos Apícolas; Tecnologia de Produtos Açucarados.					
Optativa	Não há	Libras	0	40	40
Estágio Curricular Obrigatório			300		
Atividade Complementar			60		

ANEXO 2 - MATRIZ CURRICULAR REFORMULADA DO CURSO TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA (3 SEMESTRES)

Código	Componente Curricular	Professor	CH Teórica (horas)	CH Prática (horas)	CH Total (horas)	EAD (limite)	Pré-requisito
Módulo 1							
INF	Informática Básica		20	20	40	8	
MC1	Montagem e Manutenção de Computadores I		20	60	80	16	
ISO	Instalação e Recuperação de Sistemas Operacionais		10	30	40	8	
ICP	Introdução à Computação		30	10	40	8	
COT	Comunicação Técnica		20	20	40	8	
ILP	Introdução à Lógica de Programação		10	70	80	16	
INI	Inglês Técnico		20	20	40	8	
Carga Horária do Módulo						360	
Módulo 2							
MC2	Montagem e Manutenção de Computadores II		10	30	40	8	
CS1	Configuração de Serviços e Servidores I		10	70	80	16	
REC	Redes de Computadores		40	40	80	16	
ETB	Eletrônica Básica		20	20	40	8	
ADB	Administração de Banco de dados		20	60	80	16	
Carga Horária do Módulo						320	

Módulo 3							
SEI	Segurança da Informação		20	20	40	8	
CS2	Configuração de Serviços e Servidores II		10	70	80	16	
TEW	Tecnologias para WEB		20	60	80	16	
PIT	Projeto Integrador		10	70	80	16	
GTI	Gestão de Tecnologia da Informação		20	20	40	8	
Carga Horária do Módulo					320		
Carga Horária Total Do Curso					1000		

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de pesquisa: **A escrita do relatório de projeto integrador na educação técnica de nível médio no IFSC: uma investigação sobre as relações subjacentes em um processo de letramento na educação profissional**

Pesquisadora em campo: **Claudia Kuns Tomaselli**

Orientadora da pesquisa: **Maria Inêz Probst Lucena**

Prezado (a) aluno(a),

Eu, Claudia Kuns Tomaselli, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), convido você a participar de minha pesquisa de doutorado, cujo título é “**A escrita do relatório de projeto integrador na educação técnica de nível médio no IFSC: um estudo etnográfico sobre letramento na educação profissional**”.

Esta pesquisa tem o objetivo de entender, do seu ponto de vista de aluno (a), como ocorre o processo de escrita do **relatório de pesquisa** na unidade curricular de Projeto Integrador. Durante a pesquisa, que é caracterizada como um estudo etnográfico, eu terei conversas informais com você, com seus colegas e professores (as), observarei as aulas, gravarei as atividades em áudio e vídeo e farei anotações de falas, diálogos e acontecimentos que tenham relação com a escrita do relatório de pesquisa. Também poderei realizar entrevistas e aplicar questionários. Assim, preciso de sua permissão para acompanhar suas aulas durante as aulas de Projeto Integrador, bem como de sua autorização para fazer as gravações e ler os relatórios produzidos por você durante meu período de pesquisa.

Este estudo pretende ampliar o entendimento sobre o processo de escrita de relatórios de pesquisa em cursos técnicos no IFSC, possibilitando adequações na sua atual configuração. Considerando ainda que se trata de um contexto que é comum a todo o IFSC, os alcances dessa pesquisa poderão servir para o aperfeiçoamento pedagógico da instituição como um todo.

Por outro lado, é importante que seja de seu conhecimento os possíveis riscos da pesquisa, como certo desconforto pela minha presença em sala de aula, ou constrangimento ao conversar comigo, pois como pesquisadora, não faço parte da rotina da sua turma. Também há o risco de você se sentir intimidado ou incomodado ao ter seus textos lidos por mim. Em compensação, buscarei garantir o seu anonimato, não divulgando nenhum tipo de informação que venha a lhe identificar. Buscarei minimizar quaisquer riscos ou constrangimentos. Você deverá se sentir à vontade em participar e em responder (ou não) às perguntas formuladas. Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para dele participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. **Salientamos que a sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma com que você é atendido (a).**

Os dados gerados nas conversas e nas minhas observações das aulas serão divulgados em minha tese de doutorado, em artigos científicos em revistas especializadas e/ou em seminários e congressos da área, sem que a sua identidade seja revelada. No entanto, é importante esclarecer que existe uma remota possibilidade de quebra de sigilo, involuntária e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei vigente. Ressalto que, a qualquer momento, você pode requisitar os resultados e dados parciais e finais da pesquisa. Você não terá despesas financeiras por participar da pesquisa. Caso algum eventual dano decorrente da pesquisa ou despesa extraordinária associada à ela ocorram, você será indenizado monetariamente de acordo com o valor do seu prejuízo. Todas as despesas desta

pesquisa serão pagas por mim, pesquisadora. Ao final de meu estudo, convidarei a todos os participantes para conversarmos sobre os resultados da pesquisa e de sua participação.

Este documento foi elaborado em **duas vias** que deverão ser rubricadas e assinadas por você e por mim, pesquisadora, ficando uma via em sua posse e outra comigo. Guarde cuidadosamente a sua via, pois ela garante seus direitos em relação à pesquisa.

Este projeto tem aprovação do CEPESH/UFSC e como pesquisadora me comprometo a conduzir esta pesquisa de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) de 12/06/2012 e suas complementares, que consideram os preceitos éticos e de proteção aos participantes da pesquisa. Dúvidas sobre demais princípios éticos podem ser esclarecidas por mim, pesquisadora em campo, por minha orientadora, Maria Inêz Probst Lucena, ou pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina, através dos contatos:

a) Professora orientadora: Dra. Maria Inêz Probst Lucena, telefone (xxxx; e-mail: xxxxx; ou no endereço profissional: xxxxx

b) Pesquisadora em campo: Claudia Kuns Tomaselli, telefone xxxxx; e-mail: xxxxx; ou no endereço xxxxx; endereço profissional: xxxxx

c) Comitê de ética em pesquisas com seres humanos (CEPSH-UFSC). Telefone xxxx. E-mail: xxxx. Reitoria xxx, Rua xxxx. Telefone para contato: xxxxx.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucena

Orientadora PPGLg/UFSC

Claudia Kuns Tomaselli

Pesquisadora em campo PPGLg/UFSC

De acordo com os termos acima, favor assinar abaixo:

Eu, _____, RG N°

_____, declaro ter sido informado (a) dos objetivos e procedimentos da pesquisa e concordo em participar do estudo acima descrito. Declaro que fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar a minha decisão, se assim desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do (a) **participante da pesquisa**

pesquisa

Nome e assinatura da **responsável pela**

Canoinhas, _____ de _____ de 2018

ANEXO 4 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **DISCENTE MENOR DE IDADE**

Projeto de pesquisa: **A escrita do relatório de projeto integrador na educação técnica de nível médio no IFSC: uma investigação sobre as relações subjacentes em um processo de letramento na educação profissional**

Pesquisadora em campo: **Claudia Kuns Tomaselli**

Orientadora da pesquisa: **Maria Inêz Probst Lucena**

Prezado (a) aluno (a),

Eu, Claudia Kuns Tomaselli, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), convido você a participar de minha pesquisa de doutorado, cujo título é **“A escrita do relatório de projeto integrador na educação técnica de nível médio no IFSC: uma investigação sobre as relações subjacentes em um processo de letramento na educação profissional”**.

Para participar, o (a) responsável por você deverá autorizar e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do (da) responsável, que você recebeu juntamente com este termo. Peço que leia atentamente o que segue, e se você e o (a) responsável por você concordarem com as informações aqui apresentadas, assine as duas vias, onde indicado (uma delas ficará com você).

Esta pesquisa tem o objetivo de entender, do seu ponto de vista de aluno (a), como ocorre o processo de escrita do **relatório de pesquisa** na unidade curricular de Projeto Integrador. Durante a pesquisa, que é caracterizada como um estudo etnográfico, eu terei conversas informais com você, com seus colegas e professores (as), observarei as aulas, gravarei as atividades em áudio e vídeo e farei anotações de falas, diálogos e acontecimentos que tenham relação com a escrita do relatório de pesquisa. Também poderei realizar entrevistas e aplicar questionários. Assim, preciso de sua permissão e de seu (sua) responsável para acompanhar suas aulas durante suas aulas de Projeto Integrador, bem como de suas autorizações para fazer as gravações e ler os relatórios produzidos por você durante meu período de pesquisa.

Este estudo pretende ampliar o entendimento sobre o processo de escrita de relatórios de pesquisa em cursos técnicos no IFSC, possibilitando adequações na sua atual configuração. Considerando ainda que se trata de um contexto que é comum a todo o IFSC, os alcances dessa pesquisa poderão servir para o aperfeiçoamento pedagógico da instituição como um todo.

Por outro lado, é importante que seja de seu conhecimento e de seu (sua) responsável os possíveis riscos da pesquisa, como certo desconforto pela minha presença em sala de aula, ou constrangimento ao conversar comigo, pois como pesquisadora, não faço parte da rotina da sua turma. Também há o risco de você se sentir intimidado ou incomodado ao ter seus textos lidos por mim. Em compensação, buscarei garantir o seu anonimato, não divulgando nenhum tipo de informação que venha a lhe identificar. Buscarei minimizar quaisquer riscos ou constrangimentos. Você deverá se sentir à vontade em participar e em responder (ou não) às perguntas formuladas. Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para dele participar. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. **Salientamos que a sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma com que você é atendido (a).**

Os dados gerados nas conversas e nas minhas observações das aulas serão divulgados em minha tese de doutorado, em artigos científicos em revistas especializadas e/ou em seminários e congressos da área, sem que a sua identidade seja revelada. No entanto, é

importante esclarecer que existe uma remota possibilidade de quebra de sigilo, involuntária e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei vigente. Ressalto que, a qualquer momento, você ou seu (sua) responsável podem requisitar os resultados e dados parciais e finais da pesquisa. Você não terá despesas financeiras por participar da pesquisa. Caso algum eventual dano decorrente da pesquisa ou despesa extraordinária associada à ela ocorram, você será indenizado monetariamente de acordo com o valor do seu prejuízo. Ao final de meu estudo, convidarei a todos os participantes para conversarmos sobre os resultados da pesquisa e de sua participação.

Este projeto tem aprovação do CEPESH/UFSC e como pesquisadora me comprometo a conduzir esta pesquisa de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) de 12/06/2012 e suas complementares, que consideram os preceitos éticos e de proteção aos participantes da pesquisa. Dúvidas sobre demais princípios éticos podem ser esclarecidas por mim, pesquisadora em campo, por minha orientadora, Maria Inêz Probst Lucena, ou pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina, através dos contatos:

- a) Professora orientadora: Dra. Maria Inêz Probst Lucena, telefone (xxxx; e-mail: xxxxx; ou no endereço profissional: xxxxx
- b) Pesquisadora em campo: Claudia Kuns Tomaselli, telefone xxxxx; e-mail: xxxxx; ou no endereço xxxxx; endereço profissional: xxxxx
- c) Comitê de ética em pesquisas com seres humanos (CEPSH-UFSC). Telefone xxxx. E-mail: xxxx. Reitoria xxx, Rua xxxx. Telefone para contato: xxxxx.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucena
Orientadora PPGLg/UFSC

Claudia Kuns Tomaselli
Pesquisadora em campo PPGLg/UFSC

De acordo com os termos acima, favor assinar abaixo:

Eu, _____, RG N° _____, declaro ter sido informado (a) dos objetivos e procedimentos da pesquisa e concordo em participar do estudo acima descrito. Declaro que fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar a minha decisão, se assim desejar. Recebi uma cópia deste termo de assentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do(a) **participante da pesquisa**

Nome e assinatura da **responsável pela pesquisa**

Canoinhas, _____ de _____ de 2018

ANEXO 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS OU RESPONSÁVEIS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **PAIS OU RESPONSÁVEIS**

Senhores pais ou responsável (is),

Projeto de pesquisa: **A escrita do relatório de projeto integrador na educação técnica de nível médio no IFSC: uma investigação sobre as relações subjacentes em um processo de letramento na educação profissional**

Pesquisadora em campo: **Claudia Kuns Tomaselli**

Orientadora da pesquisa: **Maria Inêz Probst Lucena**

Eu, Claudia Kuns Tomaselli, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), venho através deste documento pedir sua autorização para convidar seu (sua) filho (a) a participar de minha pesquisa de doutorado, cujo título é **“A escrita do relatório de projeto integrador na educação técnica de nível médio no IFSC: uma investigação sobre as relações subjacentes em um processo de letramento na educação profissional”**.

O estudo tem como objetivo entender como ocorre o processo de produção do **relatório de pesquisa** na unidade curricular de Projeto Integrador do curso técnico de nível médio em Manutenção e Suporte em Informática no IFSC Canoinhas, do ponto de vista do aluno escritor. Durante a pesquisa, que é caracterizada como um estudo etnográfico, eu terei conversas informais com seu (sua) filho (a), com seus (suas) colegas e professores (as), observarei as aulas, gravarei as atividades em áudio e vídeo e farei anotações de falas, diálogos e acontecimentos que tenham relação com a escrita do relatório de pesquisa. Também estão previstas entrevistas e aplicações de questionários. Assim, preciso de sua permissão para acompanhar as atividades de seu (sua) filho (a) durante as aulas de Projeto Integrador, bem como de sua autorização para fazer gravações e para ler os relatórios produzidos por ele (ela) durante meu período de pesquisa.

A pesquisa tem como potenciais benefícios alargar os saberes acerca do processo de letramento na esfera da educação profissional, e do papel da linguagem em nossos cursos. A participação de seu (sua) filho (a) ampliará o entendimento sobre o processo de escrita de relatórios de pesquisa em cursos técnicos no IFSC, possibilitando adequações na atual configuração. Considerando ainda que se trata de um contexto que é comum a todo o IFSC, os alcances dessa pesquisa poderão servir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas da instituição como um todo. Por outro lado, é importante que seja de seu conhecimento os possíveis riscos da pesquisa, como certo desconforto de seu (sua) filho (a) pela minha presença em sala de aula, ou constrangimento quando ele (ela) conversar comigo, pois como pesquisadora, não faço parte da rotina da turma. Também há o risco de seu (sua) filho (a) se sentir intimidado (a) ou incomodado (a) ao ter seus textos lidos por mim. Em compensação, buscarei garantir o anonimato de seu (sua) filho (a) na medida do possível, não divulgando nenhum tipo de informação que venha a identificá-lo (a). Buscarei minimizar quaisquer riscos ou constrangimentos, tendo o cuidado de permitir que ele (ela) se sinta à vontade em participar e em responder (ou não) às perguntas formuladas. O senhor (a) e seu (sua) filho (a) terão o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estarão livres para dele participar. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a participação de seu (sua) filho (a) a qualquer momento. **Salientamos que a participação de seu (sua) filho (a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma com que ele (ela) é atendido (a) pela pesquisadora.**

Os dados gerados nas conversas e nas observações de aula serão veiculados por meio da minha tese de doutorado, artigos científicos em revistas especializadas e/ou em seminários e congressos da área, sem que seja revelada a sua identidade ou a de qualquer participante da pesquisa. No entanto, é importante esclarecer que existe uma remota possibilidade de

quebra de sigilo, involuntária e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei vigente. O(a) senhor(a) e seu(sua) filho(a) podem, a qualquer momento, requisitar os resultados e dados parciais e finais da pesquisa. Nem o(a) senhor(a) nem seu(sua) filho(a) terão despesas financeiras por participar da pesquisa. Caso algum eventual dano decorrente da pesquisa ou despesa extraordinária associada à ela ocorram, você será indenizado monetariamente de acordo com o valor do seu prejuízo. Ao final de meu estudo, convidarei seu (sua) filho (a), os (as) professores (as) e os (as) outros (as) colegas para conversarmos sobre os resultados da pesquisa e de sua participação.

Este documento foi elaborado em **duas vias** que deverão ser rubricadas e assinadas por você e por mim, pesquisadora, ficando uma via em sua posse e outra comigo. Guarde cuidadosamente a sua via, pois ela garante seus direitos em relação à pesquisa.

Este projeto tem aprovação do CEPESH/UFSC e como pesquisadora me comprometo a conduzir esta pesquisa de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) de 12/06/2012 e suas complementares, que consideram os preceitos éticos e de proteção aos participantes da pesquisa. Dúvidas sobre demais princípios éticos podem ser esclarecidas por mim, pesquisadora em campo, por minha orientadora, Maria Inêz Probst Lucena, ou pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina, através dos contatos:

a) Professora orientadora: Dra. Maria Inêz Probst Lucena, telefone (xxxx; e-mail: xxxxx; ou no endereço profissional: xxxxx

b) Pesquisadora em campo: Claudia Kuns Tomaselli, telefone xxxxx; e-mail: xxxxx; ou no endereço xxxxx; endereço profissional: xxxxx

c) Comitê de ética em pesquisas com seres humanos (CEPSH-UFSC). Telefone xxxx. E-mail: xxxx. Reitoria xxx, Rua xxxx. Telefone para contato: xxxxx.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucena
 Orientadora PPGLg/UFSC

Claudia Kuns Tomaselli
 Pesquisadora em campo PPGLg/UFSC

De acordo com os termos acima, favor assinar abaixo:

Eu, _____, RG Nº _____, declaro ter sido informado (a) dos objetivos e procedimentos da pesquisa e autorizo meu (minha) filho(a) a participar do estudo acima descrito. Declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar a minha decisão, se assim desejar. Sendo assim, autorizo a participação de meu (minha) filho(a) _____ na pesquisa, assinando esse documento em duas vias, permanecendo uma comigo, representante responsável pelo participante, e outra com a pesquisadora, a qual se compromete a realizar a pesquisa de acordo com a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que considera os preceitos éticos e de proteção aos participantes da pesquisa.

 Assinatura do(a) responsável

 Assinatura da pesquisadora

Canoinhas, _____ de _____ de 2018