

# CULTURA ESCRITA E INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM CURSO NORMAL SUPERIOR

Andréa **Pavão** – IEAR e UFF

Agência Financiadora: FAPERJ

## *Introdução*

Partindo do pressuposto de que, em função da desvalorização da profissão docente e sua proletarização, a maioria dos ingressos nos cursos de formação têm pouco acesso e familiaridade com as práticas de leitura e escrita exigidas no trabalho acadêmico, o objetivo geral desta pesquisa é investigar os impactos de um espaço novo e alternativo de formação de professores em nível superior não universitário (criado pela LDB de 1996), no desenvolvimento da carreira destes formandos em relação, especificamente, à cultura escrita e à iniciação científica. Para tanto, optou-se por privilegiar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como lócus privilegiado de análise, uma vez que, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, este é considerado o espaço de consolidação de tudo o que foi estudado ao longo do curso, concretizando o que seria a relação dialética entre teoria e prática, na formação do professor pesquisador. Busca-se, assim, compreender os usos, funções, estratégias, representações sociais e construção de identidades dos formandos em relação à produção escrita do trabalho do TCC e à iniciação científica. A pesquisa se fundamenta no referencial teórico-metodológico antropológico. Foram realizadas entrevistas e observação participante, além da análise do acervo dos TCCs.

O objeto de investigação desenvolvido neste trabalho integra um projeto mais amplo de estudo comparativo sobre a relação de estudantes de cursos de formação de professores com a cultura escrita em três diferentes espaços: normal de nível médio, normal de nível superior e pedagogia (público e privado). Esta pesquisa fez parte de um projeto sobre a memória de um Instituto Superior de Educação (ISE) no Rio de Janeiro. O trabalho abarca os TCCs defendidos desde a formatura da primeira turma em 2002 até dezembro de 2008.

Um dos principais objetivos dos cursos de formação de professores seria habilitá-los a atuarem como mediadores (PETIT, 1999), proporcionando a seus alunos a capacidade de fazer uso social da cultura escrita. Para isso, seria desejável que os professores fossem, eles mesmos, suficientemente familiarizados com as práticas de

leitura e de escrita. De acordo com o projeto político pedagógico (PPP), espera-se, além disso, que o curso forme professores *críticos, reflexivos e pesquisadores*, tendo os TCCs como a concretização destes objetivos de formação. Dados da pesquisa indicam que a maioria dos futuros professores tem origem nas classes trabalhadoras e, apesar de estarem inseridos em uma sociedade grafocêntrica, encontram-se em posição de desvantagem, uma vez que não são herdeiros diretos (em seu meio de socialização primária) da cultura escrita, sendo, portanto, leitores *oblato*s (VIEIRA, 1996), *trânsfugas* (LAHIRE, 1997), que compartilhem uma representação (MAUSS, 1974), ou disposição (BOURDIEU, 1996) muitas vezes negativa sobre a cultura escrita. Assim, se pode dizer que necessitam de condições especiais de formação para desenvolverem suas carreiras (BECKER, 1963), em direção a práticas que transcendem o seu meio familiar. O objetivo deste artigo, portanto, é investigar em que medida o CNS favorece a iniciação à pesquisa e o desenvolvimento da carreira de futuros professores como usuários da cultura escrita.

### ***Cultura escrita, educação formal e formação de professores***

Os chamados *Literacy Studies* (LS) se desenvolveram na década de 1960 por historiadores e antropólogos interessados em compreender as diferenças entre sociedades com e sem escrita. Em 1963, o termo já aparece no título de um importante artigo de Jack Goody e Ian Watt, “The consequences of literacy” (GOODY, 2006). Nos anos 1980, trabalhos interdisciplinares apropriaram-se do conceito de *literacy* - antes aplicado a processos históricos de longa duração - a problemas no âmbito educacional, em especial nos países de industrialização tardia. Estes trabalhos lançam um olhar renovado sobre as práticas em torno da escrita e ficaram conhecidos como *New Literacy Studies* (NLS).

Os trabalhos fundadores dos LS (GOODY, HAVELOCK, OLSON) consideram que a passagem da cultura oral à cultura escrita determina mudanças cognitivas importantes (GOODY, 1988, BERNSTEIN, 1996) aos indivíduos que se apropriam desta tecnologia do intelecto; basicamente, a capacidade de abstração, por ser a escrita um sistema de representação independente do meio de comunicação imediato, o que estaria relacionado a um aumento de complexidade na organização social e seu modo de produção.

Os inauguradores dos chamados NLS consideram que esta perspectiva estaria, através de uma ultrapassada lógica evolucionista, impondo uma etnocêntrica e hierárquica dicotomia entre as culturas, oral e escrita. Quanto a isso, Goody argumenta que reconhecer diferenças entre estas culturas não significa, necessariamente, pressupor uma relação evolutiva entre elas, embora lhe pareça evidente que haja uma relação hierárquica em termos de complexidade.

Segundo Street (2003), enquanto os LS defendem um modelo autônomo para as práticas de escrita, os NLS são compreendidos como um modelo ideológico. Os defensores do modelo ideológico consideram que todos estamos implicados na cultura escrita, porém de modos distintos e determinados pelo contexto político, social e econômico. Estes autores defendem a circularidade entre oralidade e escrita, negam qualquer relação hierárquica entre elas, e acreditam que este seja o ponto de superação em relação ao modelo autônomo que, contrariamente, tomaria a escrita como elemento de evolução, responsável pela distinção entre sociedades primitivas (de cultura oral) e complexas (de cultura escrita).

De toda forma, graças aos NLS, o termo *literacy* foi se estendendo a outros domínios e aplicado a objetos distintos. De maneira geral, pode-se dizer que o uso do termo *cultura escrita* como tradução de *literacy* expressa maior fidelidade aos LS, enquanto o uso do termo *letramento(s)* aproxima-se mais aos preceitos e objetos dos NLS.

No Brasil, o termo *letramento* foi introduzido e amplamente divulgado no campo da educação por Magda Soares (1998), em consonância com discussão empreendida pela Unesco a respeito das políticas de alfabetização para países do terceiro mundo. A expressão *cultura escrita* é, entretanto, a tradução adotada mais freqüentemente na língua espanhola, tanto na Espanha quanto nos países da América Latina. Em nossos trabalhos, preferimos o uso do termo *cultura escrita*, compreendendo-o como conjuntos de práticas e usos sociais da linguagem escrita.

Para refletirmos sobre os possíveis usos desta discussão em torno da cultura escrita no campo da educação, nos parece fecundo tomarmos a educação como um fato social (DURKHEIM, 1952), no qual podemos distinguir a educação formal (intencional e institucionalizada) da educação informal (que se dá nas redes de socialização, de forma não-intencional e não-institucional). Acreditamos que há um consenso sobre o papel da educação formal na vida social, bem como o papel da escrita como meio privilegiado de transmissão do conhecimento no âmbito da educação formal, ao

contrário do processo de transmissão tal como se dá na educação informal, baseado na cultura oral e na socialização direta.

É preciso reconhecer, ainda, que o acesso à cultura escrita é desigual em uma sociedade de classes, o que justifica o grande interesse dos agentes da educação formal sobre os problemas implicados com o acesso e domínio pleno da linguagem escrita. Ainda que não se possa –em função do processo de globalização, do impacto dos meios de comunicação de massa e expansão da cibercultura– conceber um grupo social efetivamente excluído da *raison graphique* (GOODY, 1988), ou da lógica *escriturística* (CERTEAU, 1994), parece certo admitir que os diversos grupos sociais mantêm relações distintivas e hierárquicas com a cultura escrita (PETRUCCI, 2002).

De acordo com os resultados da terceira edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (AMORIM, 2012), encomendada pela Fundação Pró-Livro e realizada pelo Ibope Inteligência, apenas metade da população brasileira constitui-se de leitores (quem leu pelo menos um livro nos últimos três meses, segundo o instrumento). Os dados revelam que a leitura no Brasil ainda é um privilégio de classe. A categoria dos leitores se concentra mais nas regiões sul e sudeste e apresentam os níveis de escolaridade e de renda mais elevados. Na classe A, apenas 1% declaram-se não-leitores. Outro dado importante é que, quanto mais idade, menos o brasileiro lê. Associado à preponderância da leitura de livros didáticos (que só perdem para a leitura da Bíblia), entre os gêneros mais lidos, este dado nos permite concluir que são poucos os brasileiros que, uma vez afastados da escola, são capazes de praticar a leitura sem orientação pedagógica. Ou seja, a escola brasileira não é capaz de formar leitores autônomos. De acordo com a pesquisa, a família tem mais peso na formação de leitores no Brasil: quanto maior o nível de escolaridade dos pais, mais se lê. Entre as diversas razões apontadas para não se ler, 53% atribuem à falta de interesse e 33%, à dificuldade de acesso real.

Entre as distintas práticas e usos (seus objetos, seu grau de autonomia em relação a eles, etc.) da cultura escrita, existem as que têm maior ou menor valor simbólico em uma sociedade de classes. Essas distinções implicam, evidentemente, em relações de poder (GNERRE, 1998; PETRUCCI, 2002). Aqueles que têm oportunidade de conviver com mediadores mais familiarizados com os usos sociais de maior prestígio da cultura escrita, em seu meio de socialização primária, iniciam sua própria carreira muito tenramente, de maneira informal, de tal sorte que as práticas de leitura e escrita parecerão naturais, uma vez que não se dão de forma intencional. Mas não o são; para que esta carreira se desenvolva, é preciso um ambiente (FERREIRO, 1992) favorável

com mediadores eficientes. Se este ambiente, por razões diversas, não está disponível no meio familiar, aumenta a responsabilidade da educação formal, dos professores e da formação docente na formação de leitores nos setores populares. Por esta razão, se justifica a necessidade de investigarmos os efeitos dos cursos de formação de professores sobre a sua relação com as práticas de leitura e de escrita.

#### *Apresentação das estratégias metodológicas e desenvolvimento da pesquisa*

O trabalho de campo teve início em 2006, quando se estabeleceu, com auxílio da Faperj, o Projeto de Memória, neste ISE, no interior do qual se desenvolveu o Núcleo de Antropologia da Cultura Escrita. Os trabalhos de observação participante se deram no próprio cotidiano do curso, no qual atuava como professora e orientadora. A partir de meados de 2006, comecei a colher e sistematizar informações do dia a dia institucional, a respeito da elaboração dos TCCs e de suas defesas, que passei a assistir sempre que eram abertas ao público.

Este trabalho de observação participante foi a base para a elaboração de um roteiro semiestruturado de entrevistas. As entrevistas foram feitas entre alunos em processo de elaboração, bem como os que concluíram seus TCCs. Foram também ouvidos professores implementadores do CNS, que forneceram informações sobre a fundamentação teórica do PPP do curso, e o papel dos TCCs no mesmo; além de orientadores e professores de Técnicas de Estudo e Pesquisa (um total de quatro disciplinas oferecidas ao longo de todo curso cujo objetivo é dar subsídios para o aluno elaborar seus TCCs). Depoimentos importantes foram dados espontaneamente, muitas vezes em forma de desabafo ou confissão. Ao todo, foram entrevistados doze estudantes e cinco professores orientadores. Também foram realizadas observações no espaço da biblioteca da instituição, além de análise dos relatórios com dados sobre a frequência dos alunos e exemplares emprestados.

A partir de 2007, tive acesso ao acervo geral de TCCs e demais material relativo às suas defesas como os pareceres das bancas examinadoras e histórico de orientação. O material encontrava-se bastante desorganizado. Os exemplares se amontoavam na sala da coordenação do curso de forma descuidada. Iniciei, portanto, o trabalho de ordenação de um acervo institucional.

Para tal, contei com dois catálogos pré-existentes: o relativo ao acervo da biblioteca da instituição e o catálogo organizado pela coordenação de pesquisa do ISE.

Não havia coincidência entre o conjunto de TCCs reunidos e estas duas listagens. Este segundo catálogo, de junho de 2005, contém uma breve apresentação (de apenas duas páginas), uma listagem dos TCCs defendidos pelas turmas de 2002 (44 exemplares), 2003 (32 exemplares), 2004 (49 exemplares) e 2005 (47 exemplares), além de um índice por nome dos autores. A listagem encontra-se organizada por ano, em ordem alfabética dos títulos dos trabalhos (total de 172), seguidos dos nomes dos autores, de um breve resumo, dos nomes dos orientadores dos trabalhos e data de apresentação.

A partir da organização de todos os exemplares disponíveis, constituindo um acervo destinado exclusivamente à pesquisa, foi criado um banco de dados que, em dezembro de 2008, formava um *corpus* de 268 TCCs, incluindo os 96 defendidos, apresentados e com as versões finais entregues, nos anos subsequentes ao trabalho até então sistematizado, relativo, portanto, aos anos de 2006, 2007 e 2008. Neste banco de dados, foram acrescentadas, além dos dados contidos no catálogo anterior, algumas informações adicionais: palavras-chave, número de páginas e a categoria temática a qual o trabalho se encaixava.

Os resumos do catálogo anterior foram revisados, pois, segundo a autora e sua colaboradora, a maioria deles não cumpria satisfatoriamente a sua função. Optamos por analisar apenas os resumos originais. Todos os resumos foram lidos e analisados em categorias temáticas com a ajuda de bolsistas de iniciação científica e voluntários<sup>1</sup>. A categorização dos trabalhos foi feita, portanto, a partir da leitura dos resumos e das palavras-chave. Pareceu-nos interessante tomar os resumos como expressão máxima de sua função social, qual seja; dar conta, sucintamente, dos elementos essenciais de um trabalho de investigação: objetivo de pesquisa, metodologia empregada, campo empírico, referencial teórico-metodológico e discussão dos dados. Compreendemos que, se o resumo não é capaz de expressar tais informações claramente ou, ainda, pode gerar equívocos de interpretação, isto pode nos dar uma dimensão de como as regras deste gênero discursivo (desta prática e uso específicos da cultura escrita) foram apropriadas, ao final do curso.

Foram escolhidos doze trabalhos para serem lidos na íntegra. Os critérios de seleção desta pequena amostra significativa do acervo geral foram: indicação dos orientadores, trabalhos mais referidos nas entrevistas, os maiores, os menores. Um terço

---

<sup>1</sup> Este trabalho não teria sido possível, principalmente pela colaboração de Daniel Oliveira, Fernanda Paiva Caldeira, Luciana Cordeiro e Jacqueline Teixeira dos Santos.

do corpus, ainda, foi analisado transversalmente sob os seguintes aspectos: dedicatória, índice, espaço destinado à revisão bibliográfica, capítulo teórico ou histórico, referências bibliográficas, anexos e capítulo destinado à metodologia. Estes dados não chegaram a ser quantificados. O objetivo geral era verificar se os concluintes chegavam ao final do curso com domínio de uma determinada prática de escrita (acadêmica) e se dominavam as regras do gênero do discurso “trabalho monográfico”.

### ***Apresentação e análise dos dados do campo empírico***

Na apresentação do catálogo que apresentava o acervo de TCCs, a autora adverte para o fato de o relatório encontrar-se incompleto em virtude de alguns dos formandos não terem entregado a versão final. Esta se revelou uma situação recorrente e nos dá uma dimensão da pouca importância real do TCC para a conclusão do curso, muitas vezes, se limitando a um trâmite meramente burocrático ou simbólico. A então coordenadora chama atenção, ainda, para o fato de a produção de TCCs representar o “espaço possível” de pesquisa no ISE e que a análise do conjunto de TCCs disponíveis sugeria o delineamento de “diretrizes que poderão vir a se tornar futuras linhas de pesquisa”, passando a elencá-las e descrevê-las sucintamente. Estas linhas seriam: Linguagem, Conhecimento e Cultura; Práticas Pedagógicas e Cotidiano Escolar; Educação Especial; Movimentos Sociais e Formação de Professores. A autora sublinha, ainda, nesta apresentação, o “cunho interdisciplinar” dos TCCs e o fato de os objetos de pesquisa terem “sido construídos a partir da experiência vivenciada pelos alunos nos locais de estágio e/ou em seus espaços de profissionalização, o que dá à produção um caráter de pesquisa aplicada, desenvolvida em íntima conexão com a prática pedagógica”.

Chama atenção, logo de início, a contradição entre o discurso proferido pela instituição sobre o papel dos TCCs no PPP, como um diferencial entre outros cursos (era comum a comparação com cursos de Pedagogia de excelência, que não contavam com a elaboração de TCCs como pré-requisito para a obtenção do título de pedagogo), e as condições de conservação dos mesmos.

No desenrolar da pesquisa de campo, foi possível *interpretar* (GEERTZ, 1979) que esta contradição não dizia respeito apenas ao estado de manutenção deste acervo, mas guardava íntima relação com os “rituais de defesas” que ali se realizavam, bastante concentrados nas suas *formas* e num tipo de sociabilidade (SIMMEL, 1983) própria dos

rituais de celebração. Foi possível perceber que as defesas de TCCs assemelhavam-se bastante às cerimônias de formatura que pude assistir durante o trabalho de campo. Algumas eram bastante festivas: os formandos ornavam o auditório com flores, convidavam os amigos, os familiares faziam fotografias e, na apresentação, algumas vezes, eram lidos poemas e proferidas palavras que causavam comoção geral. Em algumas ocasiões, eram abertas as portas do majestoso “Salão Nobre” da instituição. Os comentários sobre estas sessões giravam em torno de comentários como: “foi lindo”, “muito emocionante”, “fulaninha estava ótima”, “tinha Power Point e tudo”. Não era, definitivamente, um momento de troca acadêmica, com algumas boas e raras exceções. Os comentários dos membros da banca também ficavam, em geral, em um nível bastante superficial e padrão, reforçando esta linha interpretativa.

Uma evidência disso é a análise do conjunto arquivado de atas produzidas pelas bancas examinadoras que, em sua grande maioria, se constituía de textos muito semelhantes e que, indiscriminadamente, enalteciam as qualidades do trabalho, sua originalidade e pertinência do tema, concluindo com a sugestão de continuidade e aprofundamento da pesquisa em nível de pós-graduação. Mais tarde, pude concluir que tal procedimento era reflexo de uma expectativa gerada no imaginário social daquele curso, a partir de um ou dois casos exitosos de estudantes que, com grande empenho e destacado investimento de seus orientadores, haviam conseguido ingressar em cursos de mestrado em uma instituição de reconhecido prestígio. Outro dado curioso a respeito do momento das defesas é que muitas aconteciam a portas fechadas. Houve coincidência entre a opção por não fazer a defesa aberta ao público e à precariedade do resultado final do trabalho. Havia, portanto, uma série de distintivos hierárquicos em torno do ritual das defesas.

A primeira investida no sentido de analisar este *corpus* se restringiu à ordenação do mesmo por categorias temáticas, segundo seu grau de recorrência. A categoria de maior abrangência é a de *Alfabetização, Leitura e Escrita*, com 48 exemplares. Isto se deve, naturalmente, à pertinência desta questão à área de concentração de atuação dos formandos, ou seja, as séries iniciais do ensino fundamental. O mesmo justifica a segunda posição para educação infantil (36). A grande concentração de orientações na área de História da Educação (36), seguramente se deve à grande influência do trabalho de pesquisa de duas professoras historiadoras (fundadoras e coordenadoras do Projeto de Memória do ISE) responsáveis pela orientação da maioria das monografias



relacionadas a esta temática. Nesta categoria, encontram-se, também, alguns dos trabalhos mais rigorosos.

A pesquisa de campo indica que a escolha do orientador é motivada por razões diversas, tais como: nível de exigência (em geral, são preferíveis os menos exigentes), capacidade de colaboração (facilitar acesso a material bibliográfico, e até redigir trechos da monografia, revisar, digitar e formatar os trabalhos<sup>2</sup>); afinidade afetiva; disponibilidade de tempo para dedicação à orientação e, ainda, coincidência de horários disponíveis entre as partes. A afinidade pelo tema de domínio do orientador pode ser preterida por motivações de ordem prática. Entre os “campeões de orientação”, ou seja, os professores que acumulam grandes quantidades de orientações concluídas e/ou em andamento, podem ser identificados diversos perfis; tanto os que concentram trabalhos numa mesma categoria temática, quanto professores que orientam temas muito variados e distantes de sua própria área de formação. A troca de orientador no meio do processo não é rara, o que acontece por motivações diversas. Alguns estudantes chegam com o trabalho pronto e procuram um orientador apenas para “assinar” a orientação. Alguns admitem receber ajuda de parentes e amigos mais experientes que podem chegar a redigir o trabalho para eles. Para “ajudar o aluno a se formar”, alguns orientadores aceitam o trabalho pronto. A condição de ser “trabalhador” é uma justificativa comum e, em geral, atenuante. Alguns orientadores *agregam valor* aos TCCs e são requisitados entre os que têm maiores ambições acadêmicas, constituindo uma distinção importante entre os alunos mais dedicados.

A extensão dos TCCs analisados varia entre 32 e 241 páginas. É curioso o lugar simbólico que ocupam os trabalhos mais extensos no imaginário de toda a comunidade. Normalmente, a extensão está associada à qualidade do trabalho, em termos de representação social. Embora o interesse desta pesquisa não tenha recaído precisamente na avaliação da qualidade dos trabalhos, até porque isto exigiria a definição de critérios muito bem construídos e uma análise aprofundada de cada uma das monografias em sua íntegra, é possível adiantar que, empiricamente, nem sempre a quantidade relaciona-se à qualidade, muitas vezes, significando justamente o contrário. No entanto, a busca pela quantidade leva a determinadas estratégias de produção escrita que chamam atenção e

---

<sup>2</sup> Muitos alunos não dispõem de computadores pessoais, o que dificulta sua relação com a escrita acadêmica. A instituição não dispunha, nesta época, de um laboratório de informática.

que, estas sim, têm grande interesse para se compreender a relação de futuros professores com a cultura escrita e seus usos.

Para atingir a exigência de quantidade, lança-se mão de algumas estratégias recorrentes. A mais comum é a inclusão de um capítulo “teórico” que consiste em alongar ao máximo o resumo de um ou mais trabalhos clássicos de autores como Jean Piaget e Paulo Freire. Muitas vezes, também, se lança mão de acréscimo de um capítulo “histórico”. Anexos e imagens também são usados para aumentar o número de páginas aos moldes das pesquisas escolares.

As análises de Alves (1992) e Castro (1978) sobre dissertações e teses de doutorado, guardadas as devidas proporções, são bem aplicáveis aos TCCs analisados nesta etnografia. Podem-se identificar, claramente, alguns dos tipos que Alves enumera em seu artigo a respeito da revisão bibliográfica: *arqueológico*, com “ênfase na visão diacrônica. No que se refere à educação, começa pelos jesuítas mesmo que o problema diga respeito à politecnicidade” (1992, p. 57); o tipo *patchwork* (uma colagem desprovida de um fio condutor); o *suspense* (discorre sobre pontos que não têm relação evidente com o objeto de pesquisa anunciado), o *rococó* (com elementos meramente decorativos), o *Caderno B* (predileção por fontes secundárias. No nosso caso específico, a fonte preferida, infelizmente, é a *Revista Nova Escola*)<sup>3</sup>, o *apêndice inútil* (que normalmente recorre a um “contexto histórico”), *cronista social* (esforço por fazer referência aos autores em moda, ou “coringas”. No caso dos cursos de formação de professores, entre os mais citados estão Paulo Freire, Magda Soares, Piaget e, mais recentemente, tem sido bem quisto arranjar um modo de incluir algo de Certeau, Edgar Morin, e até de Deleuze e Derrida, em “redes e teias que se tecem e se interrelacionam numa complexidade interdisciplinar”). Há também o tipo *off the records* (uso de expressões que garantem o anonimato das fontes: “sabe-se”, “tem sido observado”, etc. Ideal para quando se ouviu o galo cantar e não se sabe muito bem onde), *ventríloquo* (o estudante usa expressões como “para Fulano”, “segundo Sicrano”, para conceber autoridade a opiniões pessoais).

A análise deste acervo também nos permite dizer que grande parte dos TCCs são menos trabalhos de investigação e mais projetos de ação, com tom prescritivo (“cabe ao professor”) e ideológico (“formar a consciência crítica”) ou, mais comumente, relatos de experiências pedagógicas, o que a coordenação de pesquisa chamou de “pesquisa

---

<sup>3</sup> Sobre esta publicação, ver interessante trabalho crítico: BUENO, Sinésio Ferraz. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. Rev. Bras. Educ. [online]. 2007, vol. 12, n. 35, pp. 300-307.

aplicada”. Assim, confunde-se frequentemente *objeto de pesquisa* com *objetivo de proposta de ação pedagógica* realizada durante o estágio e prática pedagógica ou como indicação do que *deveria ser desenvolvido*. Da mesma forma, a metodologia de pesquisa é confundida por metodologia de ação pedagógica futura e a justificativa, quase sempre, é compreendida ou com razões estritamente pessoais (“porque sempre me interessei por educação infantil, onde atuo há tantos anos”) ou justificativas de propostas de ações pedagógicas (“para conscientizar os professores que cabe a eles valorizar a bagagem do aluno”). Segundo os próprios alunos, as disciplinas de Técnicas de Estudo e Pesquisa, com raras exceções, não ajudam a desenvolver um trabalho de pesquisa, limitando-se ao ensino de regras da ABNT.

Neste sentido, a partir das contribuições de Castro (1978), podemos dizer que a maior parte dos trabalhos analisados apresenta uma determinada concepção de pesquisa que se afasta do uso corrente dado pelas agências de fomento ao trabalho de iniciação científica e mesmo dos manuais técnicos de redação de trabalhos monográficos utilizados nas disciplinas de “Técnicas de Estudo e Pesquisa”<sup>4</sup>. Nos melhores casos, são bons exercícios de redação e sistematização de leituras. Quando é realizado, de fato, algum trabalho de campo (e não uma experiência pedagógica com o pretexto de se realizar uma *pesquisação*), os dados raramente chegam a ser interpretados, como se os mesmos “falassem por si”. Os temas são quase sempre muito ambiciosos e indiscutivelmente inviáveis de serem abordados de forma consistente em um TCC. Nas palavras de Castro, tomam “a história da humanidade como tema”. Nota-se, também, na maioria dos casos, o que o autor chama atenção em seu artigo: um mau gerenciamento do tempo hábil para a redação do trabalho. Assim, o capítulo das considerações finais quase que invariavelmente é feito de forma apressada e descuidada, cabendo-lhe uma fração mínima e quase sempre desproporcional, tanto em qualidade, quanto em quantidade, em relação ao conjunto do trabalho.

Aprofundando a questão, notaremos que há, além de falta de fôlego e disposição crítica, um problema com a *escrita autógrafa*. Nas entrevistas, os alunos reconhecem ter mais disposição para escrever os capítulos de levantamento bibliográfico, histórico ou teórico. Justamente o capítulo final, que requer maior investimento autoral, é onde admitem encontrar maior dificuldade.

---

<sup>4</sup> Este é um tema que merece ser aprofundado em pesquisas futuras: a discrepância entre o material didático utilizado nas disciplinas voltadas para o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa e sua redação, e as concepções correntes baseadas nas quais, efetivamente, os trabalhos são orientados.

A questão da autoria parece, sem dúvida, um dos pontos mais problemáticos. Entre a paráfrase e o uso excessivo de citações (ECO, 1983), o fantasma do plágio é uma realidade concreta. Este é, sem dúvida, um tema tabu não apenas nos cursos de graduação e, creio, deveria ser enfrentado com mais rigor. Durante os três anos de pesquisa, tive contato direto com diversos casos concretos. O mais grave foi o de um formando que fez toda sua monografia a partir de trechos integrais de uma tese de doutorado cuja autora eu mesma teria indicado como referência bibliográfica para o seu trabalho, na disciplina de Técnicas de Estudo e Pesquisa. Estando à frente, à época, da Coordenação de Pesquisa, comuniquei à banca que, por sua vez, recomendou que ele reescrevesse o trabalho fazendo referências à autora. O trabalho foi aprovado em segunda defesa, e o rapaz colou grau sem ter feito mais do que um trabalho de “copy-paste”. Uma professora orientadora me procurou para dizer que sua aluna havia copiado toda a monografia da internet. Outra história que chegou a mim através de declaração espontaneamente foi o caso de uma aluna que comprou uma monografia e comentou a uma de suas professoras, com toda ingenuidade: “eu queria que fosse sobre síndrome de Down, sabe, porque eu tenho um sobrinho especial e me interessa muito por este tema, mas não tinha mais... sobre Down tem muita saída. Aí, a mulher me ofereceu “bebê de alto risco”. Ah, então, eu disse: me dá essa mesmo, que eu preciso me formar”. Segundo pesquisa de Silva (2008), o plágio, nos TCCs, pode ser integral, parcial ou conceitual, a justificativa mais recorrente dos alunos é a falta de tempo, mas a pesquisadora reconhece dificuldade com a escrita aliada à facilidade de acesso a textos pela internet. As entrevistas desenvolvidas na presente pesquisa ratificam os achados de Silva (2008).

Nota-se que a elaboração dos TCCs é representada como o último passo de um rito de passagem que garante o almejado título de “nível superior completo”, sendo que, para a maioria dos formandos, isto significa um sacrifício e investimento necessários apenas para a melhoria das condições de empregabilidade, muitas vezes em outras áreas bem afastadas da educação.

Ainda sobre a redação dos trabalhos, chama atenção o uso excessivo e pouco consistente de expressões e metáforas (ALMEIDA, 2005) que fazem parte do “modismo pedagógico” como, por exemplo, a metáfora do *conhecimento em rede*. Assim como no trabalho de Almeida (1986), observou-se o uso de expressões que negam a função pedagógica de ensinar (“professor é aquele que de repente aprende”).

Quanto aos indicativos da relação dos formandos com a leitura, foram observados baixíssimos índices de registro de empréstimo de livros na biblioteca. A

leitora mais assídua era uma menina de dez anos, filha de uma das alunas do curso, que deixava a filha na biblioteca do curso para poder assistir às aulas. Apenas nos períodos de provas, as curvas de empréstimo se elevavam ligeiramente e o espaço reservado à leitura acolhia um ou dois estudantes. Os entrevistados dizem não ter tempo em função de seus horários de trabalho. Contraditoriamente, algumas bibliografias eram bastante extensas, com obras densas que não chegavam, no entanto, a serem citadas no corpo do texto. Nota-se, também, contradição entre o discurso teórico proferido e a natureza do próprio trabalho de pesquisa. Por exemplo, há trabalhos que citam autores críticos da historiografia clássica, mas que ostentam longos capítulos históricos nestes mesmos moldes, inclusive com marcadores do tipo: “então, surge a teoria psicogenética”. Outro exemplo são os inúmeros trabalhos que reverenciam a obra de Paulo Freire, sua simplicidade, e que não perdem a oportunidade de serem precisamente *verborrágicos e vazios*. Ainda sobre os indicadores de leitura, o problema da *superinterpretação* (ECO, 1997) é recorrente, o que parece evidenciar a dificuldade de apropriação significativa da leitura.

### *Considerações finais*

Os dados da observação etnográfica somados às condições de conservação do acervo e ao conjunto de pareceres nos levam a concluir que a escrita dos TCCs não é uma escrita para ser lida, efetivamente. Segundo Petrucci (2002), a relação entre o lugar de produção dos textos e os lugares de conservação nos oferece pistas sobre os usos e funções destas práticas de produção escrita. O autor chama atenção para o fato de que, via de regra, quando o lugar de produção coincide com o de conservação, esta escrita se destina “a usos internos, litúrgicos, (...) dos membros da mesma comunidade” (2002, p. 14), característica dos mosteiros. Ora, parece evidente que o uso principal da redação dos TCCs é cumprir o que poderíamos chamar de *liturgia da formação superior*. É interessante notar que muitos destes trabalhos sequer eram encaminhados à biblioteca, onde poderiam ser oferecidos à leitura.

Retomemos, portanto, à questão inicial que norteou esta pesquisa: quais os impactos do CNS na forma como estes alunos passam a se relacionar com a leitura e a produção escrita?

Muitos entrevistados reconhecem uma mudança desde seu ingresso no curso em relação à cultura escrita. Mas será que esta mudança é suficiente para que venham a

atuar como mediadores na carreira de crianças que não dispõem de um *ambiente alfabetizador* no seu meio de socialização primária? Ter-se-ão afastado muito das práticas que criticam precisamente em seus TCCs? Em que medida foram capazes, eles mesmos, de se aproximarem dos preceitos que proclamam em tom panfletário: de uma leitura significativa e uma escrita autoral?

Qual é a função afinal dos TCCs? Quais são os seus usos? Claramente, o que vemos, com algumas exceções, é uma escrita meramente ornamental, que atende apenas aos apelos do rebuscamento linguístico (mesmo que não se compreenda o que se escreve ou copia), do título pomposo, da bibliografia extensa, da palavra de ordem, do chavão repetido e requentado a exaustão e que, ao final, se esvazia de sentido.

O que me parece é que, nesta instituição, os TCCs fazem parte de um ritual de passagem (GENNEP, 1978) e que seus usos são meramente litúrgicos, tanto quanto a própria formação em nível superior. Os quatro anos de curso não chegam a alterar significativamente a representação que estes alunos têm da cultura escrita, a não ser, talvez, pelo seu uso mais perverso; o do poder. Assim como o chefe nhambiquara descrito por Lévi-Strauss (1957), apesar de não terem chegado a aprender as regras e usos deste gênero discursivo que sustentam a concepção vigente de um trabalho monográfico, o ritual litúrgico lhes outorga um poder distintivo em relação a seu grupo social de origem. Reproduzem, assim, aquilo que tanto criticam das *classes dominantes*.

Os casos excepcionais estão relacionados à atuação de orientadores implicados nas práticas de pesquisa, leitura e escrita, que são, ao mesmo tempo, *exigentes* e *colaboradores*, sem, contudo, paternalizarem a relação de orientação a ponto de fazerem o trabalho para o aluno ou aceitarem trabalhos de alunos que não comparecem aos encontros de orientação. Estes professores atuam, portanto, como verdadeiros mediadores. A participação em grupos de pesquisa parece ser um diferencial importante para o bom desempenho dos estudantes na elaboração de seus trabalhos. Há TCCs que são verdadeiras pérolas, constituindo-se, de fato, uma experiência significativa de iniciação científica e de reflexão na formação docente. Em função disto, a estes alunos abriram-se oportunidades profissionais que os diferenciam dos demais. Em geral, os alunos que formam esta categoria são aqueles cuja condição familiar lhes garante dedicação exclusiva aos estudos.

A partir da análise de resultados de trabalhos anteriores, pode-se dizer que o ambiente da universidade, em comparação à formação em nível médio e mesmo em nível superior não universitário (caso da presente pesquisa que se desenvolveu em um

ISE), é mais propício ao desenvolvimento da carreira de usuários da cultura escrita, principalmente pela qualidade do corpo docente e papel da pesquisa na vida institucional.

### ***Bibliografia de referência***

- ALMEIDA, Guido. *O Professor que não Ensina*. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1986.
- ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira. A educação formal e as metáforas do conhecimento: a busca de transformações nas concepções e práticas pedagógicas. In.: *Ciência & Cognição*. Rio de Janeiro, vol. 06, 2005.
- ALVES, Alda Judith. A “Revisão da Bibliografia” em teses de dissertações: meus tipos inesquecíveis. In.: *Cad. Pesq.* São Paulo, n.81, p. 53-60, maio, 1992.
- AMORIM, Galeno (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2012.
- BECKER, H. S. Becoming a marijuana User. In.: BECKER, Howard S. *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press, 1963.
- BERNSTEIN, Basil. *A estrutura do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da Arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CASTRO, Cláudio de Moura. Memórias de um orientador de tese. In.: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). *A aventura sociológica: Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social*. Rio : Ed. Zahar, 1978.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 3. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo : Melhoramentos, 1952.
- ECO, Umberto. A redação. In.: ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1983.
- ECO, Umberto. Superinterpretando Textos. ECO, Umberto. *Interpretação e Superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FERREIRO, Emília. *Com Todas as Letras*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GOODY, Jack, WATT, Ian. *As Conquistas do Letramento*. Trad. Waldemas Ferreira Netto. São Paulo: Paulistana, 2006.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Lição de Escrita. In.: LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Ed. Anhembi Ltda., 1957.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Edusp, 1974.
- PETIT, M. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

PETRUCCI, A. *La Ciencia de la Escritura. Primera Lección de Paleografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2002.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. *Rev. Bras. Educ.* 2008, vol.13, n.38.

SIMMEL, G. Sociabilidade – Um exemplo de sociologia pura ou formal. In.: *Georg Simmel: Sociologia*. Organizador [da coletânea] Evaristo de Moraes Filho. São Paulo: Ática, 1983.

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

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? In.: *Current Issues in Comparative Education, Teachers College*, Vol. 5 (2). Columbia University, 2003.

VAN GENNEP, A. *Os ritos de passagem*. Petrópolis: Vozes, 1978.

VIEIRA, R. *Educação, tradição e mudança. História de vida, prática e representações sociais*. Lisboa: ISCTE, Tese de doutoramento, 1996.