

Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade: entrevista com David Russell

16

Flávia Brocchetto Ramos
Vânia Marta Espeiorin

Quem é o professor David Russel?

Nesta entrevista concedida por *e-mail* à Profa. Dra Flávia Brocchetto Ramos e à mestranda Vânia Marta Espeiorin, com tradução da mestranda Cristina M. Pescador, o linguista norte-americano David Russel fala sobre os desafios do ensino de leitura e escrita na universidade. O entrevistado é professor de Inglês na Universidade de Iowa, com mestrado e doutorado pela Universidade de Oklahoma. Seus interesses estão voltados para a escrita profissional, instrução para escrita internacional e a história da escrita na educação, sob o ponto de vista da teoria da atividade histórico-cultural de Vygotski e a teoria dos sistemas de gênero. Atualmente, está envolvido com estudos *online* no projeto MyCase, uma base de dados que possibilita a geração de estudos de casos com base na WEB por equipes multidisciplinares. Também tem criado e pesquisado estudos de caso multimídia *online* como ambientes onde se escreve para aprender.

De acordo com o professor, é preciso que a escrita não seja vista como mais do que um instrumento de avaliação, e sim como um instrumento de aprendizado, em que os alunos examinam, organizam, analisam e sintetizam ideias. Ainda segundo o pesquisador, cabe ao professor refletir sobre as habilidades que deseja auxiliar os alunos a desenvolver e explicitar-lhes os objetivos das atividades, de forma que a escrita não seja ensinada como uma receita ou fórmula, mas como um repertório de estratégias de comunicação. Russel lembra que a escrita está impregnada nos mais diversos sistemas de atividades, e que o ato de escrever é, ao mesmo tempo, individual e coletivo, pois pressupõe reflexão pessoal, auto-organização e interação intelectual entre sujeitos. Para David Russel, a escrita “não é uma habilidade generalizável que se aprende de uma vez por todas, mas uma conquista ou feito que pode ser desenvolvido, que requer muita prática”.

1) What are the aspects that differentiate reading and writing in secondary school and Higher Education?*

Writing in university is quite specialized, much more specialized than in secondary school, typically. Students must learn specialized vocabulary (often much of an introductory university course is spent teaching terminology and concepts). But they must also learn new genres or forms, those appropriate to research in a field, at least at the upper levels of higher education. But something that links writing in secondary and higher education is assessment. Writing is usually used to display learning, the last part of the process of learning, in both secondary and higher education. But this is only one function, and focusing on assessment (grades) can distract us from the other functions.

2) What are the functions of academic writing in college education?

Writing in both secondary and higher education functions primarily to *display* learning, and the teacher is in the role of examiner when reading. But this is not the only possible function, of course. One of the goals of the writing-across-the-curriculum efforts in the U.S. and other countries is to have students do writing for the purpose of learning—examining and manipulating ideas, synthesizing, analyzing, exploring. Sometimes this writing will be formal, sometimes informal, sometimes assessed (graded) and sometimes

1) Que aspectos diferenciam a leitura e a escrita no Ensino Médio e no Superior?

A escrita na universidade é algo bastante especializado, muito mais especializado do que na escola secundária. Os alunos devem aprender a usar vocabulários especializados (com frequência, passamos boa parte de uma disciplina introdutória [dada] na universidade, ensinando terminologia e conceitos). No entanto, eles também precisam aprender novos gêneros ou formas, aqueles que sejam apropriados à pesquisa em determinado campo, pelo menos em níveis mais avançados de educação superior. Algo que liga a escrita à educação secundária e à superior é a avaliação. Em geral, se usa o escrever para exibir a aprendizagem, a última parte do processo de aprendizagem, tanto na educação secundária quanto na superior. Mas essa é apenas uma função e se focarmos nossa atenção na avaliação (notas) isso pode nos afastar das outras funções.

2) Quais são as funções da escrita acadêmica na formação universitária?

A escrita, tanto na educação secundária como na superior, funciona principalmente para *mostrar* a aprendizagem, e o professor exerce o papel de examinador quando lê. Mas, naturalmente, essa não é a única função possível. Uma das metas dos esforços da proposta de “Writing Across the Curriculum (WAC)”,¹ nos EUA e em outros países, é a de fazer com que os alunos escrevam com o propósito de aprender — examinando e manipulando ideias, sintetizando, analisando, explorando. Às vezes, essa escrita pode ser formal, às vezes,

* Tradução de Cristina M. Pescador

not. And with these other functions, the teacher may play other roles besides examiner, roles such as, well, teacher (coach, explainer, supportive critic, etc.). Finally, writing can function as a means of changing others' views, knowledge, values, etc. In other words, writing can serve the purpose of communication.

3) You claim that academic writing is different in different areas. Would you say it is up to each teacher/professor to teach how to write in their specific areas or fields of study?

Yes, it is the responsibility of the teacher to teach the students to communicate knowledge of their field and in their field. If students cannot communicate what they know, then they can't really be said to know it.

4) How can we reduce the distance between the text produced by the student and the demand coming from the teacher?

I would say, talk to colleagues in your own curriculum! It's a fascinating thing to sit down with colleagues, formally or informally, and ask the question: what do we want our students to be able to do in terms of communication when they leave our degree program? Then ask, if possible together with colleagues, what do we want our individual courses to contribute toward that. In my work in my own department and in consulting with other departments, those conversations seem to turn quickly to questions of what kinds of writing or speaking will we be having them do, formal and informal. Then criteria begin to emerge

informal, às vezes, avaliada (com nota) e, às vezes, não. Com essas outras funções, o professor pode exercer outros papéis além de examinador, papéis tais como o de professor (treinador, explicador, crítico encorajador, etc.). No final, a escrita pode funcionar como um meio de fazer com que os outros mudem de opinião, seus conhecimentos, valores, etc.; em outras palavras, a escrita pode atender ao objetivo da comunicação.

3) Você afirma que a escrita acadêmica é distinta em diferentes disciplinas. Seria tarefa de cada docente/área ensinar a escrever na sua disciplina/área?

Sim, é a responsabilidade que o professor tem de ensinar os alunos a comunicar o conhecimento em sua área para sua área. Se os alunos não conseguem comunicar o que sabem, não é possível afirmarmos o que é realmente conhecido e sabido por eles.

4) Como amenizar a distância entre o texto produzido pelo aluno e a demanda realizada pelo professor?

Eu diria: para começar falando com os colegas que fazem parte do seu próprio currículo ou curso! É uma coisa fascinante poder sentar com os colegas, formal ou informalmente, e perguntar: "O que queremos que nossos alunos sejam capazes de fazer em termos de comunicação quando eles saírem de nosso programa de graduação?" E então perguntar, se possível, a outros colegas, como queremos que cada disciplina contribua para isso. No meu trabalho, no meu próprio departamento e em consultorias a outros departamentos, essas conversas parecem se voltar rapidamente a questões referentes aos tipos

from thinking about it in broader terms, and often times, grading criteria or rubrics start to take shape. I found through working with others, that the criteria I had, I had never articulated. I had just assumed that the students would know what I valued. I realized that students can't read my mind. They don't know what my expectations are and why I have those expectations—how those expectations fit into what a person in this field will do when they leave and why it's important to write and speak in these ways. Then the task becomes to communicate those expectations to the students, directly or, at times, indirectly. There is of course a continuum between giving students no idea, clue, or hint of what you want from them in their writing to, at the other extreme, telling them how to do everything. This is different for every teacher, every level, every course—sometimes for each individual student. But it is worth thinking about and talking about with other teachers sometimes. In my own view, students need some framework—usually a simple rubric—to get them started. And if they are reading things in the course that I consider good examples of writing in the field (there's another choice!) then I point out to them why that is good writing, and what they can learn from it in their own writing. So now when I face that stack of papers I often—I sometimes—will look at the set of grading criteria that I have come up with and that I have shared with the students well in advance of their starting the assignment, and I will think, “Yeah. Me going through this stack of papers matters to them, and they may have an understanding of why it matters beyond getting the grade.”

de escrita e fala que vamos cobrar dos alunos, quer seja de modo formal ou informal. E aí os critérios começam a emergir a partir desse pensamento em termos mais amplos e, frequentemente, critérios para avaliação ou rubricas começam a tomar forma. Descobri, trabalhando com outros, que os critérios que eu tinha, nunca haviam sido articulados por mim. Eu simplesmente supunha que os alunos saberiam o que eu valorizava e avaliava. Percebi que os alunos não conseguem ler meu pensamento. Eles não sabem quais são minhas expectativas e porque eu as tenho – como essas expectativas se aplicam àquilo que uma pessoa nessa área deverá fazer, quando concluir seu curso e porque é importante que se fale dessa ou daquela forma. A tarefa, então, se transforma em comunicar essas expectativas para os alunos, de forma direta ou, às vezes, indireta. É claro que existe um contínuo entre não dar aos alunos qualquer ideia ou dica daquilo que você quer deles em sua escrita para, no outro extremo dizer a eles como devem fazer tudo. Isso é diferente para cada professor, cada nível, cada disciplina – às vezes para cada aluno individualmente. Na minha opinião, os alunos precisam de alguma estrutura, geralmente uma simples rubrica, para que consigam começar. E se eles estiverem lendo coisas no curso que eu considero bons exemplos de escrita naquela área (não existe outra alternativa!), então eu posso apontar para eles o que é uma boa escrita e o que eles podem aprender a partir dela em sua própria escrita. Assim, agora, quando tenho diante de mim aquela pilha de trabalhos de alunos, eu frequentemente – ou diria às vezes – olho para aquele conjunto de critérios de avaliação que eu elaborei e compartilhei com os alunos muito antes de eles começarem suas tarefas e penso: “Sim. O

5) **Is there room for oral genres in academic life? Could they also be taught?**

Oral genres are terribly important in academic life, and they are being taught explicitly in many universities within specific disciplines. This is called “Communication across the Curriculum” or CAC. This includes most obviously formal oral presentations, with the infamous PowerPoint™. But it also includes more informal kinds of discussions, where students learn to disagree with each other respectfully, to have a dialectical discussion that yields new insights for all.

6) **Is there some kind of recipe to guide students, regardless their level of education, so that they can write better?**

Unfortunately there is no recipe, only what we call in English “rules of thumb,” rules that are not algorithmic or fixed, but instead are always only “stabilized for now,” until conditions change. That does not mean that much in academic writing cannot be taught explicitly. It can and is. But if it is taught as a recipe and not a repertoire of

fato de eu enfrentar essa pilha é importante para eles, e eles poderão entender, porque é importante ir além de receber uma nota boa.”

5) **Os gêneros orais têm espaço na vida acadêmica? Eles também precisam ser ensinados?**

Os gêneros orais são extremamente importantes na vida acadêmica e estão sendo ensinados explicitamente em muitas universidades dentro de alguns cursos específicos. Chamamos isso de *Communication across the Curriculum* (CAC).² Isso inclui as apresentações orais mais óbvias, como o notório PowerPoint™, mas também inclui as discussões mais informais, nas quais os alunos aprendem a discordar entre si de modo respeitoso, a ter uma discussão dialética que possa resultar em novos *insights* para todos.

6) **Existe uma receita para orientar os alunos, independentemente do grau de ensino, a escrever melhor?**

Infelizmente, não existe receita, somente aquilo que chamamos “regras gerais”, que não são algoritmos nem regras fixas; mas, que, pelo contrário, estão apenas “estabilizadas por ora”, até haver alguma mudança nas condições. Isso não significa que a escrita acadêmica não possa ser ensinada de forma explícita. Mas se for ensinada como receita e não como repertório de estratégias, uma caixa de ferramentas e recursos, então ela se torna enfadonha e insípida.

strategies, a toolbox of resources, then it becomes stale and dull.

7) As you see it, what are the main problems that still persist regarding writing?

I still think that the biggest problem is what has been called “the myth of transience,” the idea that writing problems will go away if only we do something specific, which will solve the problems once and for all. In the rush to find a single comprehensive solution, academia never systematically examined the nature of writing or its potential for improving learning. The myth of transience masked deep conflicts in the mass-education system over the nature of writing and learning: what is academic writing and how it is learned? What is an academic community and who should be admitted? The US has never come to terms with the submerged conflicts that underlie its attitudes and approaches to advanced literacy. And this continuing failure to confront those conflicts kept writing instruction on the margins of the curriculum rather than at its center. As Mike Rose said it, “Wide-ranging change will occur only if the academy redefines writing for itself, changes the terms of the argument, [and] sees instruction in writing as one of its central concerns”.

8) Would you say that some problems with writing such as problems with interpretation, expression, reflection, argumentation, spelling and grammar, fear / writer’s block / nervousness, etc are due to some failure in the literacy process?

7) Na sua avaliação, quais são os principais problemas que ainda persistem na escrita?

Ainda acho que o maior problema é o que tem sido chamado “mito da transitoriedade”, a ideia de que os problemas com a escrita irão embora se fizermos algo específico, fazendo com que tais problemas sejam resolvidos todos de uma vez. Na pressa de encontrar uma solução única e abrangente, a academia nunca examinou sistematicamente a natureza da escrita ou seu potencial para melhorar a aprendizagem. O mito da transitoriedade mascarou conflitos profundos no sistema de educação em massa sobre a natureza da escrita e da aprendizagem: o que é escrita acadêmica e como se aprende? O que é uma comunidade acadêmica e quem deveria ser admitido? Os EUA nunca chegaram a um acordo com os conflitos subjacentes que estão na base de suas atitudes e abordagens na direção do letramento avançado. E essa constante falha em confrontar esses conflitos manteve a instrução para a escrita às margens do currículo em vez de mantê-la no centro. Como disse Mike Rose, “uma mudança de amplo alcance só irá ocorrer se a academia redefinir a escrita em si, alterar os termos do argumento [e] conseguir ver a instrução voltada para a escrita como uma de suas preocupações principais”.

8) Na sua avaliação, problemas na escrita como dificuldade de interpretação, expressão, reflexão, argumentação, ortografia e gramática, medos/barreiras/nervosismo, etc. seriam falhas do processo de alfabetização?

Não. Eu acho que as coisas que você menciona são normais. Elas não são resultado de uma falha, mas da tentativa de

No, I think all the things you mentioned are normal. They are not the result of failure but of attempting to do a difficult thing. And writing is usually difficult. As I said above, the problems are problems that are normal parts of learning to communicate in a new field or fields. The modern mass education carried over a premodern view of writing as a single, generalizable set of skills, learned once and forever. Students whose writing did not conform to a particular community's standards were thought to exhibit some deficit, which had to be remedied before they could be admitted to the community. Thus, systematic writing instruction beyond elementary school was often classed as remedial and relegated to the margins of the system. Writing is so important to the system that it should be sometimes, the object of our attention, as teachers, as departments, as universities.

9) In general, with the coming of new technologies and the advance of teaching options such as distance learning and adult education and of more options of programs and courses – once there are so many areas to specialize in nowadays – do you think people might be writing more and better?

This is a really great question, the subject of some good research in the UK and elsewhere. I don't know of any way to judge if writing is better or worse over time, because the standards change over time and across different fields over time. But it is clear people are writing more. Whether they think of that as writing is another question.

se fazer algo difícil. E escrever geralmente é difícil. Como eu disse, há pouco [que] os problemas são problemas e que são parte normal da aprendizagem para se comunicar em uma ou várias áreas novas. A educação em massa moderna traz consigo uma visão pré-moderna de escrita como um conjunto único e generalizável de habilidades que se aprende uma vez e para sempre. Considerou-se que os alunos cuja escrita não está em conformidade com os padrões de uma comunidade em específico apresentavam algum *déficit* que precisava ser remediado *antes* que eles fossem admitidos na comunidade. Assim, a instrução sistemática de escrita, além da escola primária, era classificada com frequência como curativa e relegada às margens do sistema. Escrever é tão importante para o sistema que deveria às vezes ser o objeto de nossa atenção como professores, como departamentos, como universidades.

9) De maneira geral, com o ingresso das novas tecnologias e o avanço nas opções de ensino (exemplos: Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos/EJA) e de maior diversidade de cursos (são diversas as especializações hoje em dia), o senhor acha que as pessoas estão escrevendo mais e melhor?

Esta é uma pergunta realmente ótima, motivo de algumas boas pesquisas no Reino Unido e em outros lugares. Não conheço nenhuma maneira de julgar se uma escrita está melhor ou pior com o tempo, porque os padrões mudam com o tempo e dentro das próprias áreas acadêmicas. Porém, está claro que as pessoas estão escrevendo mais. Se elas pensam nisso como escrita é uma outra história.