View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk
brought to you by CORE
provided by Universidade do Minho: RepositoriUM

A CONSTRUÇÃO DE LITERACIAS/LETRAMENTOS NO ENSINO SUPERIOR: UM MODELO PARA A ANÁLISE DE EVENTOS DE LETRAMENTO EM CONTEXTO ACADÊMICO

Adriana Fischer – UMINHO/PT
Maria de Lourdes Dionísio – UMINHO/PT

1 Uma problemática em contexto

O discurso do *déficit* de letramento, tradicionalmente reservado para os níveis iniciais e médios da escolaridade, tem vindo a encontrar, no domínio acadêmico, terreno fértil para a sua reprodução. A alegada desadequação dos saberes e competências de leitura e escrita dos estudantes universitários tem dado origem a respostas tão diferentes quanto a produção de instrumentos para a sua avaliação e remediação (cf. BOYD; CULLEN, 1998), a criação de disciplinas de leitura e de produção de textos ou, mais amplamente, de disciplinas de língua, mais ou menos contextualizadas, ou seja, em que os textos e as práticas selecionadas para o "treino" são ou não específicas dos domínios de saber em que os estudantes têm de atuar. Em qualquer caso, trata-se quase sempre de desenvolver "competências" de leitura e escrita mobilizáveis e transferíveis para todas as situações ou de "socializar" os sujeitos nos discursos particulares de uma prática de letramento (cf. LEA; STREET, 2006).

A diversidade e diferença entre tais respostas andam associadas a distintas concepções de aprendizagem e muito particularmente de letramento, de como esta se adquire e pratica. Reconhecem-se nestas diferentes formas de entender os usos dos textos no ensino superior os dois grandes modelos em que se têm "arrumado" as formas de conceber o letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico (STREET, 1984; KLEIMAN, 1999; SOARES, 2002). Por um lado, um entendimento de letramento como um conjunto de habilidades – *skills* - situado internamente nos sujeitos, que é possível avaliar, medir e remediar por recurso à transmissão de conhecimentos sobre a estrutura de superfície da língua escrita como a estrutura da frase, a pontuação etc. e, por outro lado, uma prática social de construção de sentidos por meio do recurso a gêneros específicos dos distintos discursos que as disciplinas configuram e em que se jogam "questões de identidade, poder, autoridade e a natureza institucional do que 'conta'

como conhecimento num contexto acadêmico particular" (LEA; STREET, 2006, p. 369).

Neste segundo modelo, o foco não são os indivíduos e o que eles sabem ou não sabem à partida, mas as salas de aula e o que conta como prática de letramento legítima: quais os gêneros e práticas específicos e o que é valorizado como boa prática.

Nessa linha de pensamento, à qual situam-se pesquisadores afiliados ao que se tem convencionado chamar Novos Estudos de Letramento, "o que conta como letramento varia de acordo com fatores como lugar, instituição, objetivos, período da história, cultura, circunstâncias econômicas e relações de poder." (COMBER; CORMACK, 1997, p. 23, tradução nossa). Distintos letramentos são assim o resultado das diferentes combinatórias que estes fatores podem assumir no decurso das distintas práticas de uso da linguagem em que os sujeitos são envolvidos com vista ao seu reconhecimento como sujeitos letrados (cf. VASQUEZ, 2001).

Se, como afirmam Lea e Street (2006), uma característica dominante das práticas de letramento acadêmico é a ativação do repertório de práticas de leitura e escrita próprias de um dado domínio disciplinar e a apropriação dos sentidos sociais e identidades que cada um desses cenários evoca, uma das condições para a concretização desta possibilidade passa, então, pela caracterização dessas características dominantes do letramento em contextos disciplinares distintos; pela caracterização de como os estudantes se vão construindo aí como sujeitos letrados, o que, em última instância foi o objetivo do estudo realizado em um curso de Letras[1], de uma universidade brasileira, do qual se apresentam aqui alguns procedimentos e instrumentos analíticos (FISCHER, 2007).

2 Perspectivas sobre o letramento acadêmico

Letramento é um fenômeno complexo, por indicar a orientação e a constituição de pessoas marcadas por aspectos sócio-histórico-culturais. Nessa perspectiva, o letramento indica "um conjunto de práticas sociais, observáveis em eventos mediados por textos." (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8, tradução nossa).

A noção de práticas sociais viabiliza uma discussão fecunda ao estabelecer ligação entre atividades de leitura e escrita e estruturas sociais. Essas atividades se

[1] Nesta universidade brasileira, onde foi realizada a pesquisa, o curso de licenciatura em Letras tem a função de formar professores para atuar no ensino de língua portuguesa e/ou outra língua estrangeira.

subordinam a tais estruturas e se constituem na relação com elas. É nas práticas sociais que o letramento tem uma função ou um papel.

Com base nessa orientação teórica do letramento, entende-se que o ensino superior, especificamente o curso de Letras, é constituído de várias práticas sociais, em que participam, interagem, transformam-se ou se constroem alunos e gêneros discursivos.

A gama heterogênea e diversificada de práticas sociais, nas quais os sujeitos fazem parte, inclui práticas de letramento, sendo estas valorizadas como unidades básicas dessa teoria caracterizada pelo social. Práticas de letramento representam "os modos culturais em geral de utilização da linguagem escrita a que as pessoas recorrem em suas vidas." (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 7, tradução nossa). Essas práticas envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais; incluem o julgamento das pessoas sobre letramento, construções e discursos do letramento, como falam sobre e como constroem sentidos com e para o letramento.

Se as práticas, no sentido de maneiras culturais de utilização do letramento, são unidades que não podem ser observadas, os eventos de letramento representam episódios observáveis, os quais se formam e se constituem através dessas práticas. Eventos são, então, atividades onde o letramento tem uma função, são ocasiões em que os textos fazem parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos.

Em eventos que ocorrem em um curso de Letras, por exemplo, objetivos diversos podem impulsionar o projeto didático[2] dos professores, como introduzir alunos em atividades acadêmico-científicas, em que as linguagens sociais em uso guardam particulares a esse domínio social. Os eventos podem oportunizar, aos alunos, desenvolver identidades profissionais coerentes com as habilitações do curso. Importante ressaltar que introduzir os alunos em tais atividades nem sempre é condição decisiva para que, em pouco tempo, eles aprendam e se apropriem das linguagens especializadas no domínio acadêmico.

Segundo Gee (1999, 2001) afirmar que um sujeito aprende novas linguagens sociais e gêneros, no sentido de ser capaz de produzi-los e não apenas consumi-los,

[2] Projeto didático é compreendido como o conjunto de ações planejadas e conduzidas pelo professor das disciplinas em vista de sua formação teórico-metodológica.

significa que ele está sendo socializado no que ele nomeia de Discursos[3]. As linguagens sociais estão inseridas nos Discursos e assumem relevância e sentido através deles. Por conseqüência, os Discursos garantem uma amplitude muito maior, envolvendo mais que a linguagem.

> Um Discurso integra modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e usar vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias, com a finalidade de ativar identidades e atividades significativas, socialmente situadas. (GEE, 2001, p. 719, tradução nossa).

A natureza dos Discursos está diretamente relacionada aos domínios de letramento que os integram, às relações de poder, às linguagens sociais e a todo aparato ideológico que os envolve, o que impulsiona Gee (1999) a caracterizá-los como primários e secundários. Os primários são os que os sujeitos "aprendem" na família e/ou a comunidade local. Eles constituem a primeira identidade social de um sujeito e contribuem para que o sujeito compreenda quem é e quais pessoas estão mais próximas nas interações cotidianas, demonstrando os mesmos valores e crenças do grupo social a que pertencem. Os secundários envolvem instituições sociais, nomeadas por Gee (1999) como instituições secundárias; pressupõem aprendizagem como parte da socialização em grupos diversificados, desde locais a nacionais; constituem, de forma reconhecida e significante, os atos públicos mais formais na sociedade; são responsáveis por construir e expandir os usos da linguagem, dos valores, atitudes, crenças adquiridos como parte dos primários. Em função da relação que estabelecem com os variados domínios sociais, os letramentos podem ser dominantes ou "dominados". Estas posições dos letramentos pressupõem a valorização estabelecida por determinadas instituições sociais a certos Discursos secundários.

Considerando, então, que Discursos secundários e letramentos dominantes constituem as práticas de um curso de Letras, enfoca-se, nesse artigo, um tipo específico de letramento – o acadêmico. A designação de letramento acadêmico pode ser perfeitamente plausível a outros contextos, nomeadamente os que envolvem ambientes

[3] Segundo Gee (2001), Discursos com "D" maiúsculo diferencia-se de discursos com "d" minúsculo. Para este autor, discurso significa apenas a linguagem em uso. Diferentemente, quando uma pessoa aprende uma nova linguagem social e respectivos gêneros, no nível de ser capaz de produzi-los e não apenas consumi-los, é socializada no que ele denomina de Discursos. O autor ainda especifica que outros pesquisadores referem-se às abordagens relativas ao que ele chama de Discursos, usando outras nomenclaturas, tais como comunidades de prática, redes de atores-actantes e sistemas de atividades.

e práticas formais de escolarização. Ainda assim, o seu uso tem vindo a ser relacionado aos contextos universitários, sobretudo para ressaltar a natureza especializada tanto dos textos que aí veiculam e constroem o saber, como dos usos das linguagens também especializadas que os materializam, dos papéis sociais de alunos e de professores, das finalidades de os alunos estarem neste domínio e das relações estabelecidas com o conhecimento.

Segundo Klemp (2004), letramento acadêmico pode ser definido como um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir (modos de compreender e usar) com as diferentes formas e modalidades de textos que caracterizam os Discursos secundários próprios da esfera universitária, isto é, Discursos da esfera pública que, segundo Gee (1999), envolvem interação com outros.

Parte significativa desse desenvolvimento tem lugar no decurso das aulas cujos distintos momentos, pode-se dizer, configuram eventos de letramento. Na verdade, as interações que aí ocorrem, à volta de textos, sobre os textos e a propósito de textos apresentam padrões de sentido e de forma que, para além de serem indiciadores do processo de construção das identidades sociais próprias daquele contexto, permitem também individualizá-los e nomeá-los, em virtude de regularidades observadas nas interações de sala de aula, conforme se apresentarão as discussões na seção 3.

É, pois, nestes eventos de letramento que os estudantes vão construindo os seus saberes acadêmicos e, para além disso, também os posicionamentos ideológicos, significados culturais e estruturas de poder, que, em conjunto, constituem o modo cultural de usar os textos. Em conseqüência, estes eventos são responsáveis por integrarem e participarem da construção do letramento acadêmico. Nesse processo de construção, geram-se condições para a aquisição dos “padrões” do Discurso dominante da instituição. Na medida em que esta aquisição pode ser apenas parcial com vista ao seu uso enquanto se está inserido, de certa forma, em um domínio que utiliza o Discurso dominante, tal Discurso pode ser visto como “reciclado” (cf. Gee, 1999).

Uma outra dimensão do letramento em contexto acadêmico diz respeito ao letramento crítico que, em certa medida, através da capacitação crítica para o uso dos letramentos dominantes, concede “poder” aos sujeitos. (cf. GEE, 1999; LANKSHEAR et al., 2002)

Letramento crítico, na visão de Gee (1999), é o controle do uso de um Discurso secundário, que pressupõe a utilização da metalinguagem, a fim de melhor

compreender, analisar e criticar Discursos primários e/ou Discursos secundários e os modos que esses Discursos constituem os sujeitos letrados e os situam na sociedade.

Seguindo essas perspectivas de discussão, acerca do letramento acadêmico, não basta indicar simplesmente se um indivíduo se torna letrado em um determinado contexto social (cf. HALL, 2002); o decisivo é compreender como ele se torna letrado, o que e como aprende o que é importante, essencial em contextos e práticas de leitura, escrita e oralidade, e como é reconhecido o potencial de letramento desse indivíduo.

Com base nos dizeres de Hall (2002), destaca-se que as formas de interação verbal entre professor e alunos são aspectos fundamentais que determinam o que conta como letramento no contexto acadêmico. Em vista disso, julga-se que analisar a construção de letramentos, nesse contexto específico, requer escolhas metodológicas que façam ressaltar particularidades quanto às interações entre os participantes nos eventos de letramento característicos desse contexto, bem como quanto aos Discursos primários e secundários que integram essas interações.

3 Aspectos metodológicos do estudo em Letras

O estudo que possibilitou a caracterização de eventos de letramento, que ocorrem em um contexto universitário específico, teve lugar durante todo o ano de 2005 num curso de Letras de uma universidade brasileira.

Dado que um dos seus objetivos principais era a reconstrução dos processos discursivos pelos quais os estudantes se vão construindo como sujeitos letrados, as observações participantes em aulas de duas disciplinas – “Estudos da Língua Portuguesa I: conhecimentos básicos” e “Leitura e Produção Textual”– constituem o núcleo central da pesquisa. Esse procedimento permitiu acompanhar as ações e reações-respostas dos alunos diante das propostas dialógicas da linguagem apresentadas pelo professor dessas disciplinas, totalizando 30 encontros, 120 horas/aula observadas e transcritas.

Juntamente com as observações foi aplicado um questionário para delinear o perfil de letramento dos alunos, no início de 2005, e outros dois questionários para analisar as contribuições e/ou lacunas na formação letrada acadêmica dos alunos. Também foram realizadas entrevistas orais e diretivas para realçar as perspectivas desses sujeitos sobre o valor social do(s) letramento(s) acadêmico(s). Foram organizadas notas de campo, as quais contribuíram para realçar particularidades nas interações verbais em sala de aula. Com estes procedimentos, a pesquisa está afiliada a

um paradigma interpretativo, em que o foco é o cultural. Essa afirmação implica considerar que as práticas de letramento são analisadas em determinação às condições sócio-históricas, que configuram o contexto cultural.

Esta vertente interpretativa foi possibilitada pela natureza etnográfica do estudo de casos que a coleta de dados assumiu. Com tal opção, visou-se enfatizar o conhecimento do particular, compreendendo-o como uma unidade social, em sua complexidade e totalidade possível (cf. ANDRÉ, 2003). Esta mesma opção impulsionou estabelecer o foco, para a sistematização e a análise dos dados, em três alunas participantes na pesquisa.

Os motivos pelos quais foram escolhidas estas e não outras(os) alunas(os) foram a diversidade de experiências sócio-culturais, singularidades em suas trajetórias de aprendizagem na educação formal, propósitos distintos que as impulsionaram a ingressar em Letras, diferentes reações em determinadas situações de interlocução em sala de aula e no uso da linguagem.

A preocupação em destacar as singularidades, mesmo não omitindo marcas comuns de pertencimento ao grupo social do curso de Letras e/ou a outros grupos, é deixar de lado estereótipos sociais, nos quais são enquadrados muitos sujeitos e que não permitem reconhecer ou identificar possibilidades individuais trilhadas em um campo social compartilhado.

4 Eventos de letramento acadêmico em Letras: o instrumento de análise

Com base na posição sócio-cultural do letramento, reforça-se que os eventos de letramento acadêmico constituem atividades e/ou episódios observáveis onde os sentidos dos textos são socialmente situados e contextualizados, inseridos em objetivos sociais e práticas culturais mais vastas. Nessa perspectiva, segundo Comber e Cormack (1997), estuda-se a sala de aula como um lugar social e cultural onde práticas particulares contam com um bom trabalho, na ação de questionar quais textos, formas de falar, ler, escrever e comportar-se são privilegiados e por quê.

Nas estruturas da interação de sala de aula, do curso de Letras em questão, ficaram visíveis **movimentos de natureza dialógica** que indicam especificamente os modos de participação dos alunos nos eventos de letramento, na relação com os o(s) outro(s) – os interlocutores da situação enunciativa – e com o conteúdo temático. Em outras palavras, esses movimentos representam unidades comunicativas, traduzem

intenções, reações distintas, por parte dos alunos, e configuram a complexidade do processo de se tornar letrado.

Em resumo, as interações dos alunos, nos eventos de letramento acadêmico, vão sendo caracterizadas por meio de movimentos diversos, comprovados, durante 2005, quando das observações participantes nas duas disciplinas já mencionadas. Cada sujeito, no processo de aprender práticas de letramento, no contexto dessas duas disciplinas, ao mesmo tempo em que vai ampliando oportunidades de constituição letrada, pode[4] fazer uso de **indagações**, no sentido de pedir confirmação sobre resposta e/ou juízo de valor proferidos em sala, mostrar incompreensão explícita ou implicitamente, revelar discordância a um dizer anterior, pedir esclarecimento - acréscimos de informações - diante da concordância ou discordância com um dizer anterior (**movimentos indagatórios)**. O aluno pode, também, realizar **afirmações**, **que confirmem os já-ditos**, a fim de acrescentar informação ao ponto de vista apresentado anteriormente e ao qual se afilia, apresentar apoio ao projeto didático do professor da disciplina, à fala de algum colega da sala de aula, reforçar as próprias ações e escolhas quanto ao uso da linguagem (**movimentos confirmativos**). O aluno tem a oportunidade de **expor exemplos**, com o intuito de confirmar, acrescentar um dizer anterior, utilizando de informações televisivas, leituras e produções já realizadas, dizeres já proferidos em sala de aula, procedendo, assim, com alguma explicação, na falta de metalinguagem apropriada (**movimentos exemplificativos).** Outra ação possível é **posicionar-se de maneira contrária**, indicando resistência a um dizer anterior (por não ser familiar e/ou por ser desconhecido), apontando uma experiência (comportamental) prévia diferente da apresentada em sala, destacando a sua posição e opinião (discursivas) diversas diante da temática em discussão **(movimentos contrastivos)**. O aluno tem chance de realizar uma **avaliação**, ao revelar dificuldades, ao indicar oposição a um dizer anterior, ao sugerir alguma suposição, a partir de certo conhecimento sobre o funcionamento da linguagem **(movimentos avaliativos).** Há possibilidade de o aluno valer-se da metalinguagem para responder adequadamente a perguntas do professor (repetindo normas gramaticais e/ou conceitos da perspectiva dialógica da linguagem), para pedir confirmação ao professor sobre a informação nova em discussão (**movimentos metalingüísticos).** Ainda, o aluno pode se expor, querer se

[4] Afirma-se que "cada sujeito *pode* fazer uso" de um ou outro movimento, porque depende do evento, da temática em foco no evento, da reação de cada um diante da situação enunciativa. Importante ressaltar que os movimentos dialógicos, apresentados, aqui, em conjunto, são resultados das ações discursivas dos alunos, em geral, nas disciplinas mencionadas.

inserir no diálogo, a gim de participar, indefinidamente, das discussões temáticas (**movimentos expositivos).**

Esses sete tipos de movimentos possíveis contribuem para que se explique, de maneira singular, como se dá a constituição letrada dos alunos ingressos no curso de Letras. Destaca-se, acima de tudo, que esses movimentos dialógicos marcam a prática social nesse curso que faz imergir identidades de alunos e de professores nos eventos que se realizam nesse contexto social. Os movimentos caracterizam, acima de tudo, a interlocução oportunizada pelo professor das disciplinas, o qual privilegia a relação intrínseca entre o ser aluno e o ser sujeito no processo de ensinar e aprender práticas letradas, podendo, cada um dos alunos confirmar experiências com a escolarização prévia, questionar e avaliar atividades com a linguagem, revelar conflitos, em virtude dos anseios por estar em Letras, manifestar resistência a propostas didáticas, devido à formação letrada, entre tantas outras reações e ações em situações enunciativas concretas de sala de aula.

As regularidades comunicativo-enunciativas, portanto, apresentadas através dos tipos de movimentos dialógicos, e comprovadas nas interações entre professor e alunos, possibilitaram nomear e conceituar **três diferentes tipos de eventos de letramento acadêmico**, os quais especializam a prática social no curso de Letras, em que os sujeitos estão envolvidos.

Considerando essas regularidades, verifica-se, num primeiro caso, a existência de situações em que vários Discursos se inter-relacionam. Nestes, os sujeitos da interação procuram desvendar, negociar e/ou contestar fronteiras entre os seus Discursos primários e os Discursos secundários da instituição. Essas considerações, caracterizam o primeiro grupo de eventos de letramento acadêmico: os **Eventos interDiscursivos**. Um exemplo prático[5] da ocorrência desses eventos, em Letras, pode ser visualizado com a resposta de uma aluna, quando se posiciona diante da questão proposta pelo professor: *a quem atribuir a culpa pelo baixo rendimento do aluno no tocante às práticas de leitura e produção textual? Como podemos resolver esse problema?*

> Aluna: Podemos atribuir a culpa para instituições que ensinam e formam profissionais, pois apesar de estar mudando, ainda existe uma concepção de ensino bem ultrapassada, que não permite que o aluno vá alem do que está

[5] Neste exemplo, bem como nos demais, presentes nesta seção 4, as partes em negrito têm a função de destacar dizeres que caracterizam, em específico, o tipo de evento em análise.

> pré-estabelecido. **A obrigação de ler e escrever o que está pré-determinado, sem o poder da escolha, não incentiva ninguém**. Com essa mudança que já está ocorrendo, com certeza os novos profissionais que num futuro muito próximo se formarão, terão uma visão completamente diferente do ensino do que a de agora. E, com certeza, se a instituição também estiver nessa atualizada mudança tudo será bem diferente, no ponto de vista de ensinar e aprender. Podemos **contribuir para resolver esse problema incentivando nossos alunos a lerem de tudo**, sem se preocuparem com a bibliografia do autor, o que ele fez ou deixou de fazer, etc. e tal. Podemos ensinar a partir do que eles mesmos produzem, assim corrigindo o que se fizer necessário. Podemos **discutir a partir de textos da atualidade**, **temas do cotidiano deles**, sem se apegar a textos passados, com linguagens passadas, que não desperta **o interesse do aluno** nem em ler, e nem em escrever. [evento 1, aula 7, 2005/1]

Segundo esse depoimento, a aluna dá provas de sua cumplicidade ativa com valores do Discurso dominante (cf. GEE, 1999), que envolve a formação de professores de línguas. As escolhas discursivas realizadas por ela caracterizam movimentos confirmativos às discussões prévias direcionadas pelo professor das disciplinas – o que enaltece a presença do Discurso reciclado. Este, por sua vez, é usado como forma de confirmação ao posicionamento enunciativo dela, a favor de uma prática interativa com a linguagem em sala. A aluna utiliza a metalinguagem, já abordada em discussões anteriores com o professor, de forma a valorizar a inter-relação de Discursos no ambiente escolar. Ela deixa indícios de que a questão interDiscursiva é compreensível, quando ressalta a possibilidade de os alunos *lerem de tudo*, a valorização das produções de textos dos alunos, para posterior análise lingüística e a discussão de *textos da atualidade* próprios dos domínios sociais em torno dos alunos.

As ações viabilizadas através destes Eventos interDiscursivos simbolizam caminhos produtivos para o enquadramento crítico tanto da parte dos participantes (alunos e professor) quanto das atividades propostas. Estes eventos contribuem também para que o conhecimento acadêmico-científico, na inter-relação com conhecimentos de outras esferas sociais, auxilie os alunos-professores na recepção, compreensão e produção de atividades no ensino superior e na educação básica, de forma mais reflexiva e crítica.

Num segundo caso, destacam-se, em Letras, eventos em que os alunos posicionam-se como *insiders* em práticas acadêmico-escolares de trabalho. Nestes eventos saem realçadas as ações dos alunos, a posição socialmente situada de professor, que os impulsiona a se assumirem produtores de conhecimentos, habilitando-os a responder a várias propostas de trabalho com apoio do conhecimento desenvolvido na esfera acadêmica. Essas características constituem o segundo grupo de eventos de

letramento acadêmico, nomeado como **Eventos identitários.** A seguinte transcrição comprova o interesse de uma aluna pela forma adequada de atuação como professora, bem como a referência do professor da disciplina sobre a responsabilidade dos alunos de Letras como professores:

> 1. Aluna: Então, assim, numa prova pra um aluno, se pedir pra escrever uma frase no modo imperativo, e ele escrever isso [um questionamento de teor impositivo] eu vou ter que considerar, não pela gramática, mas no uso sim?
> 2. Professor: Dá uma boa discussão na sala. **O professor deve fazer essa reflexão** na sala de aula. O Geraldi chama isso **de ação epilingüística**, epi quer dizer que está em torno, em volta. E se um aluno colocar isso, muitos professores colocam errado o que o aluno escrever, mas tá errado pela gramática, **pelo uso da linguagem** não. [...] **O aluno perguntou, você aproveita a aula e discute**. É na dúvida que vai se ensinando a gramática pro aluno, com outra terminologia, é claro. Não precisa dizer que é substantivo abstrato, pode até falar, mas **quem mais tem que saber é o professor**. Precisa saber que é um sentimento, e não exatamente um substantivo abstrato. Pode dizer, na gramática é substantivo abstrato, mas na linguagem é um sentimento. Bakhtin, fala que não são palavras que pronunciamos, ele se refere à letra, sílaba e palavra, no sentido de palavra escrita, mas enunciados. Isso é a linguagem. **Linguagem não é estudar só o sistema da língua.** Então é isso que ele criticava na época que ele escreveu. Outra coisa, a palavra no outro sentido, no discurso, exemplo Maria. Pode ser o quê? Pode ser a nossa vizinha, pode ser até uma forma de denegrir alguém. [evento 1, aula 5, 2005/1]

O movimento indagatório da aluna ao professor, na intervenção 1, confirma a disposição dela por aprender, por se fazer presente neste contexto social em específico. Ainda, a determinação e o comprometimento dela auxiliam no sucesso das orientações de letramento, por parte do professor, em sala de aula. Isso se comprova na reação-resposta ativa do professor (intervenção 2), ao apontar como um professor pode/deve proceder diante da simulação contextual explicitada pela aluna: *deve fazer essa reflexão na sala de aula*.

Esse profissional, a cada afirmação, vai envolvendo os alunos de Letras em uma prática situada e significativa, fazendo-os assumir o papel de professor. Um exemplo forte está presente na seguinte asserção: *o aluno perguntou, você aproveita a aula e discute*. A valorização à dúvida do aluno, ao procedimento dialógico da discussão são marcas de que o trabalho pode ser conduzido através do *uso da linguagem*. Como suporte a estas explanações, o professor se utiliza da metalinguagem, presente em autores como Geraldi e Bakhtin, para indicar *como* conduzir *essa reflexão*, ou seja, usa de argumentos de autoridade que apóiam o seu projeto didático em Letras e ações que ele próprio conduz na educação básica. Concomitantemente, torna-se explícita a responsabilidade dos alunos como professores: *é na dúvida que vai se*

ensinando a gramática pro aluno, com outra terminologia é claro [...] *quem mais tem que saber é o professor*. Estas indicações comprovam que é preciso refletir sobre o processo de aprendizado, valorizar experiências de cada um, ter confiança nas próprias vozes, ensinar aos alunos, assim como estes ensinam aos professores.

Essa breve amostra da ocorrência de Eventos identitários em Letras, deixa marcas que o professor valoriza o uso da linguagem especializada, contextualizada em domínios acadêmico-escolares de letramento. Assim, os alunos de Letras, ao fazerem uso desse tipo de linguagem, valem-se de formas de marcação de poder, em virtude da posição socialmente assumida e das linguagens sociais características destes domínios de letramento.

O terceiro agrupamento de eventos de letramento acadêmico engloba situações enunciativas em que os alunos valem-se do letramento crítico ou do Discurso reciclado, com as funções de libertação – de estruturas fechadas, impositivas de poder – e de emancipação – das práticas sociais em que participam e das próprias identidades assumidas por eles nestas práticas. Nessa direção, nos eventos pertencentes a esse agrupamento criam-se condições, entre professor e alunos, para que estes desenvolvam o controle no uso de Discursos secundários e da metalinguagem que os constituem. Por isso, são nomeados como **Eventos reflexivo-transformativos**. Um evento (análise de palestra acadêmica), o qual não foi previsto pelo professor, marca o posicionamento de algumas alunas (nomeadas na transcrição das falas) em uma situação característica da esfera acadêmica.

> 1. Professor. Eu quero que vocês leiam esse texto, mas dando mais enfoque à questão da produção textual. Destaquem o que ela mais releva sobre produção textual. [...]. **A escola pode debater, mas pra debater tem que ter pessoal pra discutir.**
> 2. Liana: Professor, acho que a **gente devia ter uma base antes daquela palestra da Marta Furlanetto, porque ela falou bem em dizer disso, dessas propostas, mas a gente não teve como debater porque a gente não tinha conhecimento disso**. **Então ficou aquela coisa vaga assim, só os professores puderam contribuir ou questionar.**
> 3. Professor: É precisava uma discussão anterior para saber o que ela disse. [...]
> 4. Renata: **Alguma coisa a gente até entendia**, né. Mas ela tava num nível bem mais elevado.
> 5. Liana: Entender assim, a gente até entendeu né, a questão de dúvida a gente não teve como esclarecer. **Se a gente tivesse tido uma base, podia ter questionado com ela.** [evento 2, aula 10, 2005/2]

A reação-resposta de uma aluna da classe - Liana (intervenção 2) -, frente a uma palestra ocorrida no curso de Letras, é manifestada explicitamente na aula desse

professor, quando este afirma a possibilidade de a escola *debater* sobre *produção textual*, na condição da presença *de pessoal pra discutir*. Assumindo-se no grupo nomeado pelo professor – *pessoal pra discutir* – Liana constrói um movimento contrastivo ao dizer dele e principalmente à situação vivenciada com a palestra. Do ponto de vista dela, *faltou conhecimento* aos alunos de Letras sobre a temática apresentada pela palestrante, o que inviabilizou a possibilidade de interagirem com este letramento dominante.

Liana parece se caracterizar como *outsider* neste evento palestra acadêmica. A explicação para este posicionamento da aluna vai além da temática enfocada. O funcionamento do evento palestra não havia sido experienciado ainda pelas alunas e impõe uma forma de participação diversa da vivenciada por elas nas aulas na esfera acadêmica. O não conhecer a palestrante, a necessidade de se expor, por meio de possíveis perguntas, diante de um público não totalmente conhecido e a exigência de primeiramente ouvir para depois questionar são exemplos do funcionamento específico do evento palestra, o que se tornou explícito a elas em uma situação real de ocorrência.

A reflexão na ação e não nos dizeres sobre o evento provocou, dessa forma, uma transformação forte de percepção sobre a esfera acadêmica. Se durante as aulas de 2005, as leituras de artigos científicos, propostas por esse professor, representavam a realização de atividades cansativas e não muito necessárias aos olhos de muitas alunas, passam a ser compreendidas como recurso central de apoio a possível atuação no evento palestra. Como Renata (intervenção 4) relembra à colega Liana, *Alguma coisa a gente até entendia*, no sentido de confirmar o projeto didático do professor.

Diante dessas reações-respostas, expostas com a análise do evento palestra, quer-se aqui destacar um enfoque de grande teor reflexivo: a prática transformada, por conseqüência de uma efetiva construção de sentidos, para além do uso do Discurso reciclado, pode se dar ou ser comprovada, pelos próprios sujeitos da pesquisa, e outros tantos alunos do contexto acadêmico, em situações enunciativas *in loco*, ou seja, em situações reais e não hipotetizadas em uma sala de aula. No entanto, não se descarta que as interações desencadeadas, por ocorrência destas práticas de sala de aula, não contribuam para a prática transformada/transformadora das alunas. Ao contrário, são recursos e suportes para que elas façam suas escolhas, para que decidam por melhores formas de atuação em práticas de letramento, quando distantes ou quando inseridas em uma sala de aula, em situações diferentes das já experienciadas no processo sistemático de aprendizagem.

Portanto, através da participação dos alunos de Letras nestes Eventos reflexivo-transformativos, abrem-se possibilidades para que eles analisem e questionem letramentos de maneira reflexiva e crítica, com o propósito de transformá-los, ao mesmo tempo em que transformam as suas próprias identidades sociais.

Diante das explanações realizadas acerca dos três tipos de eventos de letramento acadêmico, destaca-se que eles representam as regularidades de interações observadas em Letras, no ano de 2005, nas duas disciplinas enfocadas. Esses eventos são muito particulares, singulares na forma de orientação do letramento pelo professor.

Dessa forma, enfocar a construção de letramentos no ensino superior, impõe, nesse caso de pesquisa, que se compreenda o letramento acadêmico enquanto conjunto de particularidades que caracterizam os três tipos de letramento apresentados – interDiscursivos, identitários e reflexivo-transformativos – bem como a efetiva participação dos alunos nestes eventos, através de movimentos dialógicos diversos.

4 Os tipos de eventos e a construção de letramentos: conclusões

O instrumento de análise, elaborado nesta pesquisa, constituído pelo agrupamento, nomeação e caracterização de eventos de letramento acadêmico (interDiscursivos, identitários e reflexivo-transformativos), bem como dos movimentos dialógicos realizados por alunos e professor, permitiu compreender como os alunos, em particular, vão aprendendo a realizar atividades específicas (leituras, análises e produções de textos) dos eventos pertinentes as duas disciplinas de Letras, no ano de 2005. Para além desse aprendizado acadêmico, os alunos vão se constituindo sujeitos letrados mais reflexivos e críticos, ao construírem saberes acadêmicos, posicionamentos ideológicos, significados culturais e ao compreenderem estruturas de poder que integram o modo cultural de uso dos textos no letramento acadêmico.

Considerando, então, a participação e as particularidades de interação dos alunos, no interior desses eventos, conclui-se que mais que um tipo único de letramento acadêmico, há três tipos, caracterizados como: letramento interDiscursivo, letramento identitário-profissional[6] e letramento reflexivo-transformativo, pois cada um deles possibilita formas singulares de construção de sentidos e de interações verbais.

---

[6] Acrescenta-se a expressão *profissional*, se comparado com a nomeação do Evento como identitário apenas, para realçar que o letramento referido abrange especialmente aspectos da prática docente na educação básica.

Em síntese, as práticas que caracterizam o **letramento interDiscursivo** pressupõem interface entre Discursos primários e secundários, no intuito de desvendar, negociar e/ou contestar fronteiras na intricada rede ou no *continuum* de Discursos existentes. As interações que marcam **o letramento identitário-profissional** posicionam os alunos como *insiders* em práticas acadêmico-escolares de trabalhos, especialmente realçando a posição socialmente situada de professor e habilitando-os a responder a várias propostas profissionais na Educação Básica com apoio do conhecimento desenvolvido na esfera acadêmica. **O letramento reflexivo-transformativo** permite, por sua vez, que os alunos desenvolvam o controle no uso de Discursos secundários e da metalinguagem que os constituem, seja por meio do Discurso reciclado e/ou do uso dos letramentos críticos, com o propósito de transformação de práticas e identidades sociais.

Portanto, em conseqüência da análise dos eventos de letramento ocorridos em Letras, em 2005, chegou-se à identificação dos letramentos em que os alunos estão envolvidos nesse contexto acadêmico. Esta pluralidade põe em causa as perspectivas de letramento como conjunto de habilidades internas aos sujeitos que estes têm de transportar e exibir quando chegam a um curso de Letras. Neste contexto particular, com base numa perspectiva sócio-cultural do letramento, defende-se, a exemplo dos eventos apresentados e discutidos nesse trabalho, que a constituição letrada dos sujeitos envolve muito mais reflexões e construções de sentidos em práticas sociais situadas e contextualizadas.

Referências

ANDRÉ, Marli. **Etnografia na prática escolar**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz . **Situated literacies**: reading and writing in context. London/ New York: Routledge, 2000. p. 7-15.

BOYD, William E.; CULLEN, Murray (1998). A response to apparently low levels of numeracy and literacy amongst first year university environmental science students: a numeracy and literacy skills survey. **International Research in Geographical and Environmental Education**. vol. 7, nº 2, p. 106-121, 1998.

COMBER, Barbara; CORMACK, Phil. Looking beyond ‘skills’ and ‘processes’: literacy as social and cultural practices in classrooms. **Reading**, Oxford, v. 31, n. 3, p. 22-29, 1997.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Lingüística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

GEE, James Paul. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v.8, n. 44, 2001, p. 714-725.

_____. **Social linguistics and literacies**. Ideology in Discourses. 2.ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

HALL, Kathy. **Co-constructing subjectivities and knowledge in literacy class**: an ethnographic-sociocultural perspective. Leeds, v.16, n.2, 2002. Disponível em: <http://www.channelviewpublications.net/le/016/0178/le0160178.pdf> Acesso em: 30 nov. 2005.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Â. B. Kleiman (Org**.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 15-61.

KLEMP, Ron. **Academic literacy**: making students content learners. Disponível em: <http:www.greatsource.com/rehand/6-8/pdfs/Academic_Literacy.pdf>. Acesso em: 06 set. 2004.

LANKSHEAR, Colin, et al. Literacy and empowerment. In: ____. **Changing literacies**. Philadelphia: Open University Press, 2002. p. 63-79.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The academic literacies model: theory and applications. **Theory into Practice.** n. 45 v.4, 2006, p. 368-377.

SOARES, Magda (2002). **Letramento. Um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1984.

VASQUEZ, Vivian. Negotiating a critical literacy curriculum with young children. **Research Bulletin, Phi Delta Kappa International**, 2001. n. 29. Disponível em: <http://www.pdkintl.org/edres/resbul29.htm>. Acesso em: 26 fev. 2006.