

DOI: 10.4025/actascilangcult.v30i2.2334

Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa

Adriana Fischer

Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga, Portugal. Centro Universitário de Brusque, Rua Dorval Luz, 123, 88352-400, Santa Terezinha, Brusque, Santa Catarina, Brasil. E-mail: adrifischer@terra.com.br

RESUMO. Os modos de constituição letrada de alunos universitários, no meio acadêmico, é foco deste trabalho, realizado em Portugal, no ano de 2006. Os dados que integram as análises advêm de entrevistas orais semiestruturadas realizadas com alunos do curso de Letras da Universidade do Minho. São selecionadas as falas de quatro alunas, a fim de se proceder a discussões específicas e coerentes ao objetivo proposto: analisar como alunos constituem-se sujeitos letrados no meio acadêmico. A teoria do letramento como prática social direciona as discussões e análises dos resultados advindos das falas vivas das alunas. Em acréscimo, abordagens relativas ao letramento acadêmico são decisivas para a compreensão das práticas letradas nesse contexto social. Na perspectiva das quatro alunas/sujeitos da pesquisa, experiências anteriores ao ingresso no curso de Letras e, principalmente, as diversas formas de interação no meio acadêmico interferem no uso, no domínio da linguagem e na formação como professoras. Das falas das alunas emerge uma tensão constante entre ser aluno e ser professor, o que indica uma constituição letrada em conflito, no que tange ao ensino de língua em Letras.

Palavras-chave: letramento, curso de letras, alunos, conflitos.

ABSTRACT. Academic literacy: a Portuguese perspective. Current analysis deals with modes of literate constituency of undergraduate students in an academic environment. Study has been undertaken in Portugal in 2006. Data for analysis hailed from half-structured interviews with students in a Language and Literature graduation course at the University of Minho, Portugal. Samples of responses by four students were selected for specific discussions and with the proposed objective of this study, or rather, to analyze the way students constitute themselves as literate subjects in the academic environment. Literacy theory as social practice guided the discussions and analyses of results from the interviews. Approaches related to academic literacy are crucial for the understanding of the literate practices in this social context. According to the students-subjects, experiences prior to their admission in the undergraduate course, and mainly, the different types of interaction in the academic milieu interfere in the skilled use of language and in their teachers' training. Interviews revealed the constant tensions between their role as students and as future teachers which indicates a conflictive literate constituency in language learning in the above-mentioned course.

Key words: literacy, undergraduate course in language and literature, students, conflicts.

Introdução

A reprodução do discurso da crise (Gee, 1999) entre alunos universitários, especialmente quando o foco é o letramento, motivou a realização da pesquisa que se apresenta neste artigo. Aceitar passivamente que os alunos que ingressam ou que saem do meio acadêmico têm muitas dificuldades de interagir em eventos de letramento é desconsiderar a formação letrada deles e os fatores sociais constitutivos dessa formação. A proposta aqui é ouvir os alunos, dialogar com eles, a fim de melhor compreender como constituem-se sujeitos letrados no período anterior ao ingresso no meio acadêmico e durante a permanência neste meio. Dessa forma, descarta-se a centralidade em argumentos acerca de uma crise do letramento acadêmico e se dá valor às

histórias de alunos, atuais e/ou futuros professores de língua portuguesa.

Os sujeitos da pesquisa são alunos de primeiro e quarto anos do curso de Letras da Universidade do Minho, Portugal. No total, 12 alunos foram entrevistados entre os meses de maio e junho de 2006: seis ingressaram no ano letivo 2005-2006, e seis concluíram o curso de Letras em 2006-2007. Foram escolhidas, como sujeitos deste trabalho, quatro alunas (duas ingressas e duas concluintes), das quais serão analisados os respectivos depoimentos orais. A realização da pesquisa¹ em

¹ A pesquisa realizada na Universidade do Minho, de onde provém os dados em análise neste trabalho, foi patrocinada pela Capes/UFSC, por meio do Programa de Doutorado Sanduíche – Estágio Avançado de Doutorado, de março a julho de 2006.

contexto europeu/português é parte de uma pesquisa maior, em nível de doutorado (2004–2007), realizada com alunos ingressos no curso de Letras da Unifebe (Centro Universitário de Brusque), onde a autora deste artigo atua como professora, e que analisa, também, a constituição dos sujeitos letrados. O que aproxima os dois contextos, o português e o brasileiro, neste caso específico, é a formação de professores de língua materna. Compreende-se que há questões históricas, culturais, sociais e econômicas diversas que envolvem o meio acadêmico nesses dois países. Logo, diante dessa evidente diversidade, não se quer a comparação de dados brasileiros e portugueses, mas uma análise específica, nesta ocasião, dos dizeres de quatro alunos da Universidade do Minho.

Utiliza-se como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada, pois se acredita que simboliza um espaço de produção de linguagem, em que se abrem oportunidades de expressão da voz dos alunos e de diálogo com eles sobre as experiências em eventos de letramento mediados por textos dentro e fora do meio acadêmico (Barton e Hamilton, 2000). Três principais enfoques resumem as questões direcionadas durante a entrevista: a) a formação letrada dentro e fora do contexto escolar antes do ingresso no Ensino Superior; b) os eventos de letramento em torno de atividades de leitura e produção escrita, durante a permanência no curso de Letras, e as percepções/juizes de valor acerca desses eventos; e c) os conhecimentos sobre/de leitura e produção escrita nesse meio.

A teoria do letramento como prática social direciona as discussões e análises dos resultados advindos das falas vivas dos alunos. Considerando que o domínio (Barton e Hamilton, 2000) em destaque nesta pesquisa é o da universidade, abordagens relativas ao letramento acadêmico são decisivas para que se analise, pelas falas dos alunos, o funcionamento das práticas letradas nesse contexto.

As vozes que se deixam ouvir (Amorim, 2002), nas falas dos alunos portugueses, indicam a relação deles com atividades de leitura e produção escrita, com a tão solicitada gramática da língua portuguesa, os juizes de valor acerca do processo de ensino-aprendizagem em Letras, a preocupação quanto à própria formação docente, os porquês de estarem no curso, as formas de interação em sala de aula e os sentidos de práticas com leitura e escrita até o Ensino Secundário (nomenclatura usada em Portugal, equivalente a Ensino Médio no Brasil), que consideram decisivos para a constituição deles como sujeitos letrados. Nesse conjunto de dados, revelam-se os conflitos entre o ser aluno e o ser

professor e o papel decisivo da reflexão crítica nas orientações de letramento durante o curso de Letras.

Letramento e práticas sociais de uso da linguagem

Explicar e definir letramento não constitui tarefa fácil, se este for compreendido como um fenômeno complexo, por indicar a orientação e a constituição de pessoas marcadas pela história, por aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. O letramento, na perspectiva de uma teoria social, representa um conjunto de práticas sociais capazes de serem realizadas pelas pessoas, segundo Barton e Hamilton (2000).

Esses autores explicam que a noção de práticas sociais viabiliza uma discussão fecunda ao estabelecer ligação entre atividades de leitura e escrita e estruturas sociais. É nas práticas sociais que o letramento tem uma função ou um papel. Street (2003) destaca que há uma dimensão do poder conferida aos processos de leitura e escrita como integrante dos significados culturais concedidos a esses processos. Nesse sentido, práticas de letramento representam unidades básicas dessa teoria caracterizada pelo social. Essas práticas fazem referência “aos modos culturais em geral de utilização da linguagem escrita pelos quais as pessoas fazem uso em suas vidas” (Barton e Hamilton, 2000, p. 7, tradução nossa). No entanto, as práticas de letramento não são unidades observáveis de comportamento, já que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Incluem, ainda, 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, na sua totalidade, em pequenas atividades e tarefas, os eventos de letramento, outro decisivo conceito na teoria de caráter social, representam episódios observáveis, os quais se formam e se constituem por essas práticas. Eventos são atividades em que o letramento tem uma função, são ocasiões em que o texto escrito faz parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos.

Por meio dos eventos de letramento, é possível observar e analisar a linguagem socialmente situada, como destaca Gee (1999). Para este autor, os sentidos das palavras, frases, textos são sempre situados e são regulados pelos reais contextos em que estão inseridos. Nessa perspectiva, o uso da língua demanda a revelação de identidades situadas dos indivíduos, denominando a isso, segundo o

autor, de *kits* de identidade. Estes revelam as formas de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir.

Nem sempre, entretanto, há essa compreensão de uso da língua socialmente situada por parte dos participantes dos eventos de letramento, o que pode ocasionar a exclusão deles, mesmo que não direta e informada, em contextos específicos. Um dos motivos apresentados por Gee (2001) ao fato de muitas pessoas não conseguirem se inserir e desempenhar funções em determinados contextos se deve a uma não-exposição a certas atividades em períodos anteriores da vida. Gee (2001) denomina *outsider* o indivíduo que não consegue se inserir ou não se sente inserido em determinados contextos.

Para se inserir em certas práticas sociais, ser um *insider* (Gee, 2001), é essencial a imersão em contextos específicos de uso da língua, participar de processos de socialização, o que não significa receber instrução formal como condição necessária. O letramento, nessa direção, é construído por indivíduos e grupos como parte da vida diária. Segundo Comber e Cormack (1997), o que conta como letramento não é um conjunto de habilidades e conhecimentos imutáveis e universais. Ao contrário, varia muito de acordo com fatores como lugar, instituição, proposta, período da história, modelos culturais, circunstâncias econômicas e relações de poder.

A possibilidade de ter acesso, inserir-se em novas e diferentes práticas sociais têm o intento não somente de adaptação a contextos diversos. A grande função, nas abordagens de Comber e Cormack (1997), é provocar mudanças, por meio da exposição cultural. Essas mudanças têm o intuito de fazer com que os indivíduos, sujeitos da história, tenham condições de transformar a própria consciência ingênua em consciência crítica. Inclui o saber analisar como o letramento é usado nos contextos, como é ensinado e como é aprendido.

Uma ferramenta indispensável é a metalinguagem ou metac conhecimento, nas palavras de Gee (1999). Falar sobre, descrever e explicar são atividades que auxiliam as pessoas a analisar os eventos de letramento, para, então, terem possibilidades de fazer escolhas nesses eventos. A consequência pode ser a mudança em certos aspectos desses eventos e das próprias ações, das formas de pensar, ser e agir, quando da interação consciente e constante com diferentes participantes, com conhecimentos e textos que integram os eventos. Nesse movimento, é indispensável o confrontar a realidade que se apresenta, com aquilo que realmente se quer. Assim, abrem-se espaços para

as pessoas construírem suas próprias práticas letradas, disseminar seus valores, crenças e não apenas receberem instruções de forma passiva, de maneira a-crítica. Faz sentido, dessa forma, a defesa pela formação de sujeitos críticos, autônomos, mais conscientes e reflexivos.

Estendendo essas reflexões ao contexto acadêmico, algumas condições são necessárias para que se viabilize a formação dos sujeitos com essas características, tão promulgadas nos dias atuais. Segundo Vieira (2006), coordenadora do grupo de trabalho intitulado Pedagogia para a autonomia, na Universidade do Minho (Portugal), o professor precisa estar predisposto a tentar mudanças, ser capaz de provocá-las e ter oportunidades para realizá-las. Vieira (2006) considera a autonomia dos alunos como uma competência em constante evolução e entende a educação como espaço de transformação social.

Nessa direção, mais produtivo que abordar conceitos, eventos e possibilidades de acontecimentos futuros no ambiente acadêmico é oportunizar reflexão a partir do vivido, com vistas a mudanças diversas, viabilizadas nas e pelas interações.

Letramento acadêmico e características do contexto português de ensino

O uso da língua, conforme Gee (2001), expressa ação num mundo material e social. Os sentidos se constroem nos contextos, em práticas sociais situadas. O meio acadêmico, mais propriamente o ensino superior, por sua vez, apresenta muitas particularidades que o distinguem de outros, como o ensino fundamental e o médio. Em virtude de práticas de letramento que são próprias do meio acadêmico, muitos alunos podem se sentir distantes, inicialmente, de propostas advindas de professores, por não dominarem as linguagens sociais recorrentes nesse meio. Logo, conhecer, em certa medida, quem são os alunos que ingressam no ensino superior e possíveis fatores sociais que os constituem pode contribuir para que as práticas de letramento acadêmico não sejam símbolos, apenas, de imposições, mas de negociações e de reflexões, em benefício da formação pessoal e profissional dos professores em formação.

Considerando que os sujeitos da pesquisa explicitada neste trabalho são alunas de Letras, de primeiro e quarto anos, da Universidade do Minho (Braga-Portugal), advindas de escolas portuguesas, julga-se importante e de grande valia apresentar dados que indiquem algumas regularidades observadas por Dionísio *et al.* (2005), quando da

análise de planificações anuais, planos de aulas e relatórios elaborados por escolas, na disciplina de Português, no tocante à aplicação dos novos programas nacionais (equivalentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Brasil). Essas regularidades auxiliam na compreensão das falas dos alunos de Letras, acerca de seus juízos de valor, suas ações e suas propostas, pois estiveram inseridos no Ensino Secundário de muitas das escolas envolvidas nos estudos desses autores.

Conforme Dionísio *et al.* (2005, p. 159),

[...] a criação e, depois, a entrada em vigor, no ano letivo de 2003-2004, da nova disciplina de Português do Ensino Secundário, vêm concretizar de forma mais explícita, no plano do discurso pedagógico oficial, a viragem, já anunciada com os programas de 1991, para o mesmo ciclo e com as posteriores actualizações, designadamente a de 1997, quanto ao entendimento dos objectos e objectivos cometidos à área do Português.

Apesar de o novo programa propor o privilégio da dimensão comunicativa e do desenvolvimento de competências no âmbito oral e no escrito, além da conseqüente redefinição do papel da literatura, explicitamente ao serviço do desenvolvimento de capacidades de leitura, muitos outros lugares de recriação do discurso oficial se observam, se considerado o processo de apropriação pelos professores.

Um lugar constante de recriação frente à proposta do novo programa diz respeito à centralidade do texto literário. Tanto nas planificações anuais quanto nos planos de aula, esse texto apresenta-se como núcleo estruturador dos blocos temáticos, fazendo derivar todas as atividades com outros tipos de textos utilitários ou transaccionais (não-literários). É determinante o papel do manual de Português (livro didático), pois, segundo Dionísio *et al.* (2005), este instrumento de trabalho excluía, ao longo dos anos, o trabalho com outros textos que não fossem os literários.

Nas análises das planificações anuais, os autores verificaram, ainda, a exclusão do domínio de funcionamento da língua no item língua, comunidade linguística, variação e mudança e a tendência ao desaparecimento de conteúdos relativos à compreensão e expressão oral e escrita. Assumiram lugares de destaque os conteúdos declarativos, acerca da informação textual e literária, bem como o funcionamento da língua, ou seja, conhecimentos sobre tais aspectos, na condição, pelo menos, de repasse de conteúdos.

Nos planos de aula, acrescenta-se o trabalho de leitura pela interpretação, análise e discussão de

textos literários. Como afirmam Dionísio *et al.* (2005), esse trabalho simboliza apenas o ato de ler literatura, mais que aprender. Após paráfrase dos textos propostos para leitura, o enfoque recai sobre a materialidade estrutural e sobre a organização dos elementos textuais. A escrita aparece no espaço de fim de lição ou extralição, com a função de aplicar conhecimentos anteriormente adquiridos e de reproduzir modelos. A oralidade mostra-se como citação nos planos de aula ou em meio ao questionário sobre os textos para leitura.

Na voz dos professores, pelos relatórios de disciplina enviados ao Ministério da Educação de Portugal, os fatores que dificultam o desenvolvimento pleno do programa são: número insuficiente de aulas, dimensão das turmas, características e competências em *déficit* dos alunos, falta de condições materiais e recursos didáticos das escolas. Sobre o programa, os professores assim o caracterizaram: ambicioso, extenso, desgastante, com demasiados conteúdos, que exige muito esforço dos professores e alunos. Conforme Dionísio *et al.* (2005), o que parece haver é a falta de formação dos professores quanto ao uso das novas terminologias e operacionalização das competências. Os autores acrescentam:

Pelos problemas por todos apontados, percebem-se alguns dos lugares problemáticos deste novo programa, especificamente, o da transformação da aula de Português em lugar de aprendizagem de processos verbais e a (conseqüente) abertura da aula a outros textos que não os literários. Não colocando, aparentemente, a leitura nenhum problema, o que nestes documentos fica configurado é a dificuldade de a aula de Português ser outra coisa para além daquilo que atrás se viu com os 'planos de aula': 'texto, questionário sobre o texto, informação linguística, redacção' (Dionísio *et al.*, 2005, p. 173).

Portanto, considerar muitas das ocorrências presentes no trabalho de Dionísio *et al.* (2005) elucida o funcionamento de práticas de letramento no meio acadêmico em análise na pesquisa que aqui se apresenta, bem como nos posicionamentos dos alunos sobre essas práticas.

O letramento característico do meio acadêmico refere-se, nessa direção, à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social. De acordo com Klemp (2004), letramento acadêmico pode ser definido como um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir com as diferentes formas de textos nesse meio. Ser academicamente letrado significa que um aprendiz tem um repertório de estratégias

efetivas para compreender e usar as diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no domínio acadêmico. Ainda, indica os papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores, as finalidades de os alunos estarem neste domínio e as relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber.

Acrescenta-se a essas abordagens um enfoque que parte da autora deste trabalho e que tem impulsionado o trabalho com alunos universitários: muitos dos eventos de letramento presentes no meio acadêmico são recorrentes em outros contextos sociais, sejam em atividades orais ou escritas. Logo, não dá para negar que o ensino superior, incluindo professores e alunos, tem o compromisso de destinar esforços a atividades cujas habilidades estejam subjacentes ao letramento acadêmico. Assim, abrem-se possibilidades de atuação mais efetiva, reflexiva e crítica aos alunos em formação, em situações sociais diversas.

Focando a formação de professores, ponto central em um curso de Letras, acredita-se, de acordo com Comber (2006), que o trabalho de ensinar abarca diferentes aspectos. O primeiro tem relação com o aspecto pedagógico, o qual precisa ser viabilizado aos alunos-professores para que saibam tomar decisões sobre quando intervir, quando modelar, quando reensinar, enfim, planejar constantemente de acordo com as respostas e as eventualidades. O segundo aspecto – o discursivo – tem o cuidado de mostrar o que e como dizer e escrever, a fim de que aos alunos sejam dados espaços para pensar, ouvir, contribuir, com o apoio de estratégias metacognitivas e metalingüísticas. Um outro aspecto é o relacional, que revela o respeito ao potencial dos alunos, a sua vida e aos conhecimentos. O aspecto institucional também precisa entrar em jogo, uma vez que, aos professores, cabe o desafio de aproveitar os recursos da vida dos alunos, introduzir o que as escolas disponibilizam, conhecendo ativamente as políticas, práticas das escolas e trabalhando de maneira ética o que é oferecido nas instituições.

A sugestão de Comber (2006) é que alunos-professores e professores iniciantes precisam de muitos recursos teóricos sobre pedagogia, aprendizagem, cultura e oportunidades para desenvolver uma identidade profissional associada a repertórios de práticas sociais, que sejam constantemente revisadas.

Os estudos de Comber (2006) indicam o quão complexo é se referir ao letramento acadêmico, pois, no caso do curso de Letras, diferentes práticas sociais são necessárias para que ocorra uma formação de

qualidade aos alunos-professores. A interação constante entre os participantes, sejam professores, alunos ou outros profissionais, no contexto acadêmico, mostra-se como ponto decisivo para a constituição de sujeitos letrados que se querem críticos, reflexivos e autônomos.

É acreditando no poder da interação que Amorim (2002, p. 8) defende que os sujeitos fazem emergir vozes que provêm de diferentes situações e de diferentes concepções de professores, uma vez que foram institucionalizados em diferentes períodos de formação. Assinala, dessa forma, que a teoria das vozes constitui, para ela, “um sistema de categorias de análise com o qual se torna possível uma leitura crítica dos textos em Ciências Humanas”. É com apoio em Amorim (2002) que se quer melhor compreender o lugar dos outros presentes nas falas das alunas de Letras da Universidade do Minho, do objeto, um já falado, e do próprio sujeito que fala sobre si e sobre sua formação letrada, na condição de aluno-professor.

As falas, as trajetórias: análises de práticas letradas

O diálogo com as quatro alunas de Letras da Universidade do Minho, mesmo que breve, por meio de entrevistas orais semiestruturadas, possibilitou que muitas vozes (Amorim, 2002) emergissem nas falas delas. Certamente, muitas outras podem ter sido silenciadas em virtude da situação de coleta de dados, da conversa entre pesquisadora brasileira e alunas portuguesas. De qualquer forma, respeitando essas limitações, serão valorizadas as ocorrências advindas das falas² tomadas para análise neste trabalho.

Acredita-se que, pela produção intensa de linguagem, das falas vivas de sujeitos desta pesquisa, apresentam-se diferentes ou semelhantes trajetórias de vida, em ambiente escolar/acadêmico ou fora dele, as quais contribuem para melhor explicitar o foco deste estudo que é a constituição de sujeitos letrados no meio acadêmico.

Conforme já mencionado anteriormente, as práticas de letramento não são unidades completamente observáveis (Gee, 1999), pois envolvem valores, crenças, atitudes, entre tantos outros aspectos que são mais abstratos para uma análise baseada em evidências. Então, a discussão será em torno de alguns eventos de letramento e de fatores sociais, na voz das alunas, antes do ingresso em Letras e durante a permanência nesse curso, bem

² As falas das alunas – sujeitos desta pesquisa – foram gravadas em áudio, pela autora deste artigo, e transcritas por uma outra aluna portuguesa de Pós-graduação da Universidade do Minho. Logo, serão respeitadas as formas portuguesas de escrita marcadas nas transcrições.

como juízos de valor acerca do processo de constituição letrada.

Os sujeitos antes do ingresso em Letras

A formação letrada dentro e fora do contexto escolar, antes do ingresso no Ensino Superior, apresenta, em grande parte, muitas semelhanças entre as alunas do 1º e do 4º ano do curso de Letras.

Na interação com duas alunas do 1º ano, Maria e Fernanda³, várias experiências letradas, que envolvem atividades de leitura e produção textual, apresentam-se por meio das falas proferidas durante a entrevista realizada.

A relação entre pares, principalmente com os pais, mostra-se como fator marcante na vida das alunas em ambiente não-escolar. Destaca-se, na voz das alunas, o incentivo às leituras, seja por meio de atitudes de oferta de livros, de leitura conjunta, ou por um discurso sobre a importância do ato de ler.

No contexto escolar, a leitura é bastante relacionada ao programa, caracterizando-se uma constante exigência de trabalho em torno de textos literários. A leitura parafrástica mostra-se como desencadeadora de atividades de interpretação, muitas das quais presentes nos manuais escolares. Na voz de Maria:

Geralmente as perguntas de interpretação são básicas, toda a gente sabe [...] que vão perguntar quem são [...] quem são os personagens, a caracterização física e psicológica [...] - e isto nós fazemos sem ler a obra, porque [...] ou porque vamos à Internet, ou porque alguém leu e nos deu os apontamentos (Maria).

Ao passo que Maria contesta tais atividades de leitura e as avaliações em sala, Fernanda não apresenta o mesmo juízo de valor:

As questões às grandes obras e aos pequenos textos que tínhamos nos manuais escolares era interessante, porque é assim: assim eu sabia se tinha percebido bem o texto, ou não (Fernanda).

Esses posicionamentos distintos indicam como as perspectivas sobre as experiências de letramento divergem para as duas alunas. Essas perspectivas diferenciam-se em virtude do percurso letrado, seja na família, na comunidade local e/ou na relação com outras atividades em âmbito escolar.

Um ponto comum nas falas de Maria e Fernanda reside na menção eventual aos textos não-literários. Quando são mencionados, a referência feita é ao trabalho de compreensão da estrutura desses textos.

À produção de textos é recorrente o comentário

³ Os nomes das alunas, do 1º e 4º anos, são fictícios, a fim de preservar a identidade das mesmas.

sobre a necessidade de preparação para o Exame Nacional do 12º ano (muito semelhante ao Vestibular, no Brasil), em que o resumo das obras literárias é ponto central. Uma crítica corrente na voz das alunas é a falta de orientações por parte dos professores para melhor procederem quanto a essa exigência do sistema de ensino. Conforme Fernanda: “e ainda agora tenho dificuldades em fazer um resumo [...] por isso, isso [...] isso quer dizer alguma coisa”. Fica implícita a crítica à não-apropriação de conhecimento, em virtude de procedimentos não-sistemáticos de ensino, em que se pressupunha que o aluno era capaz de produzir um gênero discursivo, o resumo, mesmo sem orientações prévias quanto a sua natureza e seu funcionamento discursivo.

Outro juízo de valor, que é unânime na voz das alunas, recai sobre a gramática:

[...] para mim, a nossa dificuldade [...] eu vi, por exemplo em Oficina de Escrita em Português, o professor falava de gramática e nós [...] os alunos ficavam a olhar para o professor [...] muito boquiabertos, como quem diz: ‘Não estou a perceber’, e de gramática nós não entendemos mesmo nada. E isso é mau: mostra que nós, até agora, pouco demos de gramática. Demos na Primária; depois, passam para o Básico, e começam a falar connosco, e nós temos que fazer as interpretações dos textos, e mais nada, basicamente é isso. Chegamos ao Secundário, como já temos muitas dificuldades na gramática, o professor já não tem tempo para nos ensinar tudo o que os outros professores nos deviam ter ensinado (Maria).

Não é possível indicar exatamente de onde provém a voz que apresenta a gramática como foco dos trabalhos na disciplina de Português, uma vez que, como apresentado por Dionísio *et al.* (2005), este enfoque não está previsto nos novos programas, nem mesmo nas planificações anuais e nos planos de aula dos professores do Ensino Secundário. Talvez, por meio da disciplina oferecida no curso de Letras, Oficina de Escrita em Português, esse dizer tenha se intensificado, pressupondo, da parte do professor e dos alunos, que para ser professor é preciso dominar a gramática acima de tudo. Não se discute aqui o que se compreende por gramática, mas diante da entrevista com essas alunas, foi notória a menção ao anseio por exercícios estruturais, por conhecimentos sobre a língua, incluindo a metalinguagem relativa à norma padrão.

As falas de duas alunas, Bárbara e Carina, do 4º ano, também enfatizam, na relação entre pares, com destaque para a presença do pai, um grande estímulo à leitura de obras literárias, tais como *Amor de Perdão* e *As Pupilas do Senhor Reitor*.

Em âmbito escolar, as lembranças sobre leitura,

sob um enfoque, apresentam-se como positivas, na indicação de atividades que motivavam os alunos, que respeitavam as diferenças e individualidades em sala, como a biblioteca de turma. Sob outra perspectiva, negativas são as atividades escolarizadas que se centravam em fichas de leitura. Os livros indicados para leitura eram os literários, uma exigência do programa, avaliados como muito longos, na voz das alunas. Outros textos não pareciam integrar o trabalho em sala, conforme Bárbara: “os professores podiam comentar sem ser aqueles textos literários, notícias de jornais, não é?, que é para [...] para nos incentivarem a ler jornais, mas [...] não se faz nada disso”.

Quanto à produção de textos, a aluna Carina se manifesta muito positivamente à diversidade de composições realizadas na Primária (equivalente às séries iniciais no Brasil) e no Básico (5ª a 9ª séries em Portugal): “uma carta, uma página de um diário, memórias, um relatório de Luís de Camões ao rei de Portugal, um requerimento a pedir a edição d’Os Lusíadas, uma biografia de Camões”. A aluna ressalta que “nisso os professores davam sempre instruções, como fazer, a estrutura, até porque isso faz parte do programa”. Já no Secundário, as exigências do Exame Nacional pareceram falar mais alto: “estivemos muitas aulas a falar sobre como se fazia um resumo, a fazer vários resumos em grupo e depois individuais com correcção [...] relacionado a isso, fizemos muita coisa, mesmo” (Carina).

Conforme é possível inferir desse dizer de Carina, o trabalho centrado unicamente em exigências institucionais diminuía as chances de valorização das identidades dos sujeitos, de suas experiências e anseios, o que desmotivava a atuação mais pessoal das alunas em sala.

Na voz de Bárbara, a produção escrita restringia-se às respostas de questões discursivas em testes:

Os testes [...] que é [...] as provas; nos testes é que a gente escrevia, não é? [...] Havia os testes, era mais ou menos, era a interpretação do poema, ou do [...] ou de um [...] ou de um extracto de [...] da obra, em que tínhamos de falar do tema, desenvolver o tema, falar dos recursos estilísticos [...].

Esse dizer de Bárbara e o anterior, de Carina, exemplificam claramente a produção de resumo como uma tarefa a ser cumprida e os testes como meios, exigências de produção escrita, também com a finalidade de nota. A produção de textos, como prática socialmente situada, de uso da linguagem, parece não encontrar lugar nas experiências vivenciadas por essas alunas no término do Ensino Secundário (Médio).

Abordagens acerca da gramática, nesse momento

da entrevista, não são feitas pelas alunas do 4º ano. O que se ressalta dentre as falas delas é o grande número de lembranças de Carina com atividades de leitura ou de produção textual realizadas na escola, mesmo que não tenham sido no Ensino Secundário, e o gosto por realizá-las. Um forte fator dessa afinidade e da relação com o estar em Letras reside no incentivo familiar, como ela mesma explica:

Nota-se muita diferença, aqui, de umas pessoas para as outras [...] a educação, o investir na educação, gostar de ler, gostar de escrever [...] como é que os pais encaram o facto de nós termos escolhido este curso. Há muita gente que vem para Letras contra os pais, há outros que vêm para Letras e os pais nunca incentivaram, nem... não são pessoas que [...] lêem pouco, que escrevem pouco [...] o essencial. Isso depois [...] não apanham (Carina).

Como afirma Gee (1999), estudos realizados na Grã-Bretanha indicam que o sucesso de sujeitos em fase escolar está relacionado diretamente com a classe social deles e com a preparação para o letramento no período anterior à entrada na escola. As experiências trazidas de casa e da comunidade local são decisivas para consolidar as diferenças de classe social. As habilidades desenvolvidas em práticas letradas no meio familiar são a base para o sucesso escolar, pois muitas delas são constituídas por habilidades requeridas pela escola. Esse contato prévio pode facilitar a inserção dos alunos no meio escolar/acadêmico, a tomada de decisão e as ações contínuas, como também a falta desse contato pode excluir, mais rapidamente, a tentativa de os alunos se fazerem presentes nesse meio.

Portanto, os sentidos atribuídos ao ler, ao escrever, às práticas letradas, pelas falas das alunas de 1º e 4º anos, comprovam ser regulados pelos contextos sociais (Gee, 1999) em que elas se inseriram. Com apoio de alguns desses indícios das histórias das quatro alunas em foco, antes do ingresso no Ensino Superior, acredita-se ser mais contextualizado e significativo analisar outros aspectos do letramento acadêmico em contexto universitário.

Experiências e percepções durante o curso de Letras: as perspectivas da constituição letrada

A permanência no curso de Letras, seja um ou quatro anos, possibilita às alunas, sujeitos desta pesquisa, descrever e expressar seus juízos de valor acerca de eventos de letramento, bem como deixar notar alguns conhecimentos sobre/de leitura e produção escrita em contexto acadêmico.

Importante mencionar, inicialmente, que Maria e Fernanda, alunas do 1º ano de Letras, tiveram a

oportunidade de participar da disciplina de Oficina de Escrita, por ter havido mudança recente no currículo do curso. As alunas do 4º ano, Bárbara e Carina, no entanto, não tiveram e não participaram de tal disciplina.

No tocante à leitura, as alunas do 1º ano fazem comentários que deixam revelar a concepção do que é o ato de ler para elas. Em certas ocasiões parece ser sinônimo de leitura em voz alta: “nós, basicamente, nunca líamos, a não ser os nossos artigos no fim, não é?, para apresentar ao professor, nunca [...] nunca chegámos a ler nem a falar sobre a leitura.” (Fernanda). Em outras, a leitura se identifica, apenas, com obras literárias: “Mas assim ler, ler não me lembro de ler nada, assim um livro [...] Não” (Maria). Ainda, quando a aluna Fernanda foi questionada sobre a ocorrência de atividades de leitura na disciplina de Oficina da Escrita, ela assim se posiciona: “Não, isso não. Era mesmo [...] por isso é que se chama Oficina de Escrita.” Essa fala parece contradizer o que essa aluna, em outro momento, defende: “é mais fácil escrever quando uma pessoa tem [...] quando uma pessoa lê bem, não é?, e compreende bem os textos”. Logo, não há uma orientação clara sobre a função e a importância da leitura e dos tipos de leitura que podem contribuir para melhor interagirem nos e com os eventos de letramento.

Na tentativa de descrever quais as leituras já realizadas no curso, as alunas do 1º ano mencionam: do meio jornalístico, “textos mais básicos” (Maria), de artigo científico, “só vimos a estrutura, dos determinados tipos, só vimos mesmo a estrutura” (Maria). A esse texto são feitas considerações, porque a pesquisadora indagou das alunas os conhecimentos que tinham sobre artigo científico. Acrescenta-se, na voz das alunas, o trabalho que parece direcionar-se apenas ao conteúdo (assunto) dos textos, como revela Fernanda: “Há professores que pedem para nós ler e depois até acabam por dar um artigo a cada aluno, depois ele tem que fazer o resumo ou tirar as idéias principais e depois lê nas aulas para os outros alunos”.

Na voz das alunas do 4º ano, as leituras obrigatórias assumem o lugar central. Segundo a aluna Carina, “No caso das Literaturas, temos que ler as obras obrigatórias”. Novamente, nesse caso, leitura se relaciona com textos literários. Longe dessa abrangência, parece não haver a ocorrência de leituras no curso de Letras: “Na maior parte das disciplinas, os professores não dizem para lermos nada. Dão bibliografia no início do ano” (Carina). O elogio ao trabalho de uma professora do 4º ano, incluindo a leitura, surge na voz dessa aluna:

[...] é uma preocupação dela: a escrita, a leitura, o trabalho [...] Ela preocupa-se muito conosco, tanto que ela, durante o ano, nos deu muitos trabalhos, artigos [...], nos obriga a pensar, e mesmo nos exames e tudo, a maneira como ela põe as coisas obriga-nos a trabalhar, mesmo.

Por meio dessa fala, a aluna enfatiza ações de uma determinada professora que a fizeram se sentir efetivamente inserida no contexto acadêmico (Gee, 2001), que provocaram mudanças (Vieira, 2006), indo além de atividades obrigatórias, voltadas a fins avaliativos apenas.

Os dizeres sobre produção textual no curso de Letras, na voz das alunas do 1º ano, recuperam os eventos ocorridos, basicamente, na disciplina de Oficina de Escrita. Os textos solicitados pelo professor foram resumos e um ensaio. Este representou um instrumento avaliativo de grande valor:

Escrevemos apenas uma coisa, que foi o trabalho, que contou 50%, que foi um ensaio, e era acerca duma frase que nós gostássemos, [...] o professor tinha dado algumas e [...] – por acaso eu escolhi outra [...] não me agradou – mas só fizemos um ensaio, mesmo (Maria).

A função social do ensaio, de ocorrência no meio acadêmico ou fora dele, não é explorada, conforme a voz da aluna Maria, apesar de se tratar de um texto com características particulares, não conhecido em outros contextos, por muitos alunos: “eu nunca tinha ouvido ensaio, na minha vida; eu não sabia o que era um ensaio, quando vim para cá e depois o professor é que [...] é que nos disse, o que era um ensaio” (Maria). Os resumos, na percepção dessa aluna, nem simbolizam produções textuais, pois já vêm, desde o Ensino Básico, como atividades meramente escolarizadas, que atendem às exigências dos professores, de nota principalmente.

No tocante à produção de outros textos, não são feitas menções. Quanto ao artigo científico, quando questionadas se haviam produzido, por exemplo, a resposta foi negativa: “não, falamos assim por alto, pra sabermos que [...] que algum dia já vimos” (Maria). Nesse sentido, as alunas não têm subsídios para falar a respeito, não há metalinguagem apropriada (Gee, 1999) para tal, que revele conhecimentos específicos de uso da língua nesse evento de letramento. Na voz de Maria: “às vezes sinto-me mesmo deslocada do meio, não me sinto inserida”. Essa afirmação se aproxima do que Gee (1999) denomina de *outsider*: o indivíduo que não consegue se inserir em um determinado contexto.

Não muito distantes estão as falas das alunas do 4º ano. A produção escrita recai sobre a

denominação genérica de trabalhos. “Desde o 1º ano que a gente fazia os trabalhos por aquilo que sabia desde o Secundário. Uns sabem mais, outros, se calhar, tiveram professores, no Secundário, que os prepararam para fazer trabalhos” (Bárbara). Essa fala é recorrente entre alunos do 4º ano, ressaltando a falta de instruções dos professores para a realização dos trabalhos, o que os deixavam inseguros quanto à natureza da produção.

Somente no 4º ano, os alunos parecem encontrar conforto em outras formas de escrita: “Este ano temos desde relatórios críticos, análises críticas, resumo crítico. [...] Agora eles dão mesmo os nomes às coisas” (Carina). No entanto, isso não parece suficiente, nas palavras de Bárbara: “eu nunca fui preparada para fazer um relatório, e é muito difícil, e tinha que fazer um relatório sobre um seminário”. A dificuldade, conforme Carina, reproduzindo a voz da professora de uma disciplina, recaía sobre a ação de criticar: “Falta-vos espírito crítico, vocês não sabem o que é uma crítica. Pedi-vos um relatório crítico”. Esse dizer da professora caracteriza um discurso forte da crise do letramento (Gee, 1999), o que parece desmotivar muito a ação dos alunos no curso de Letras, segundo Carina:

[...] agora, nós temos ouvido tanto que não sabemos escrever, que não sabemos produzir, que não sabemos fazer as coisas [...] Isto entra, mesmo, na cabeça, que nós não sabemos. Eu por acaso sempre [...] sempre gostei de escrever [...] Uma pessoa ao fim começa a escrever, por muito que esteja bem escrito – que eu [...] eu, pelo menos [...] eu já começo a duvidar muito daquilo.

A justificativa dada pela aluna à voz dos professores que desqualificam o saber dos alunos no meio acadêmico é, muitas vezes, centrada no argumento do excesso de facilitismos, do deixar à vontade. Outras vezes não há justificativas contrárias, apenas concordância com os dizeres: “se a minha orientadora me chamar a atenção, vai ter toda a razão, porque não tenho bases para dar” (Carina). Essa voz, mesmo de forma inferencial, lança a culpa a outros, no processo de ensino-aprendizagem, quando o assunto é assumir a função de professora de língua portuguesa, durante o período de estágio de curso.

A respeito do artigo científico, quando indagadas sobre a produção desse texto, Carina afirmou “Não. Nenhuma, aliás. Mas leitura de artigos, lemos muitos”. Sobre conhecimentos acerca desse texto, do seu funcionamento, muito superficialmente a aluna se manifestou: “um texto científico, normalmente, por tudo o que nós lemos [...] um artigo científico [...] tem sempre um [...] explica sempre [...] depois escolhe um tema [...] está sempre a criar teses à volta

daquele tema, explicar as teses, resolver problemas” (Carina). De forma próxima, Bárbara resumiu: “o texto científico é o que desenvolve um determinado tema, desenvolve e aprofunda”. Nota-se, dessa forma, o conhecimento restrito, a metalinguagem genérica a respeito de um texto pertencente aos gêneros do meio acadêmico, em virtude, como a própria aluna Carina indicou, da falta de produção e de uso desse texto.

Em meio às discussões acerca de atividades de leitura e produção de textos no curso de Letras, da contribuição das aulas, nesse curso, à constituição letrada, as alunas de 1º e 4º anos focalizam como objeto de referência os conteúdos gramaticais. Fernanda, aluna do 1º ano, expõe o benefício de ter participado da disciplina de Oficina de Escrita: “dávamos montes de erros e aprendemos a escrever um bocado melhor; eu acho que para isso é importante, no curso em que estamos [...] acho que é obrigatório saber escrever”. Reforça esse depoimento a aluna Maria, também do 1º ano: “Depois de sabermos gramática, eu acho que sabemos escrever melhor”.

É vigente a concepção do escrever bem como escrever gramaticalmente correto. O uso da língua, em contextos socialmente situados (Gee, 1999), ou a dimensão comunicativa e as competências no âmbito oral e escrito, segundo Dionísio *et al.* (2005), não se mostram como focos de preocupação ou mesmo de compreensão por parte dessas alunas. Uma voz institucional, prescritiva e autoritária, que indica a gramática normativa e suas regras, como o caminho único e certo para se aprender uma língua, parecem dimensionar as falas e expectativas das alunas em Letras.

Na voz das alunas do 4º ano, percepções semelhantes se apresentam, mas incluindo a denúncia da falta de gramática, como exemplifica-se pela fala de Carina:

Ao fim de quatro anos, nós não temos bases nenhuma para dar aulas! Temos o que nós [...] pronto, temos literatura! Isso temos [...] Temos muita literatura! Agora gramática, pedagogia [...] isso nós não temos nada! Principalmente pedagogia, nós temos muito pouco [...]

Esse dizer da aluna do 4º ano reforça as abordagens de Comber (2006): o trabalho de ensinar, desde a formação inicial dos professores, engloba vários aspectos tais como o pedagógico, o discursivo, o relacional e o institucional. Esses aspectos necessitam ser explicitados aos alunos-professores, para que melhor conduzam suas práticas pedagógicas. Incluem, neste caso, os conhecimentos da e sobre a gramática, mas não podem simbolizar, conforme o anseio das

alunas, o lugar central de estudo no curso de Letras. A esse respeito, Comber (2006, p. 27, tradução nossa) defende que o essencial é “possibilitar ao aluno um trabalho significativo de identidade, ao mesmo tempo em que permite a ele adquirir novos repertórios de práticas letradas.” Logo, mais significativo que apenas repetir ou reproduzir discursos metalinguísticos seria oportunizar aos alunos assumirem o papel de professor, em práticas significativas ao contexto escolar. Assim, oportunizariam maior credibilidade e segurança na função profissional em construção.

A perspectiva de *déficit*, na relação com os conhecimentos da língua, é afirmada, mais uma vez, por Carina, o que comprova o conflito entre o ser aluno e ser professor:

No curso, nós escrevemos muito mal! Muito mal. Escrever, falar [...] Ainda se ouvem coisas muito graves, para quem vai ser professor de Português. Escrevemos e falamos muito mal português.

Essa tensão, desencadeada nos alunos, indica uma constituição letrada em conflito. Motivo que explica esse cenário parcial de desencontros, entre anseios dos alunos e procedimentos pedagógicos no curso de Letras, é a não-inserção dessas alunas em práticas significativas, capazes de desenvolver nelas identidades socialmente situadas (Gee, 2001). Corroborando esse dado, Freire (1991, p. 58) já esclarecia “a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Por estarem muito próximas de atuarem em outros níveis de ensino com a língua materna, essas alunas do 4º ano apresentam, de forma mais direta, os julgamentos acerca do papel do professor:

Não é dizerem-nos: ‘Olha, isto faz-se assim, assim, assado’. Não! É dizerem-nos: ‘Olha, tu segues este caminho, tu vais encontrar tal, tal e tal, e então quando tiveres uma dificuldade, sabes que ao teu lado tens uma mula!’. O professor funciona sempre como uma ajuda no caminho, não como o caminho em si! (Carina).

Complementando esse dizer, e também contestando a voz de professores, acerca do discurso da crise do letramento, a aluna Carina destaca que os conteúdos programáticos não devem ser as únicas preocupações de um bom professor: “um professor que chega em uma sala, que esteja a dar matéria, dar matéria, dar matéria [...] esquece-se que tem que ensinar para além da matéria”.

Apesar das afirmações e denúncias sobre o que julgaram não ter aprendido, o que não aprovaram como procedimentos adequados à formação em Letras, alunas tecem elogios, como quando se referem à

leitura, no tocante à reflexão sobre o fazer pedagógico. Na voz de uma das alunas, esse procedimento se deu com o apoio de “professores que são mesmo exemplos” e os ajudaram a melhor interagir com o meio acadêmico e com os conhecimentos que nele circulam. O depoimento seguinte reforça o quanto os alunos puderam-se assumir ativos nas aulas, realizando atividades mais reflexivas e críticas, em virtude de ações de uma professora: “foi a primeira vez este ano que alguém nos devolveu os trabalhos corrigidos, para nós percebermos as lacunas que tínhamos em termos de escrita” (Carina).

A professora que acredita nos alunos, que viabiliza a eles se assumirem co-responsáveis pela construção de sentidos, representa um exemplo de boa conduta pedagógica. A oportunidade de relações humanas para participação social motivou, mais diretamente, o engajamento dos alunos com o letramento, seja na constituição da identidade acadêmica e/ou profissional.

Diante desses últimos dizeres da aluna Carina, revela-se uma reação de resposta frente às variadas formas de interação em sala de aula, no curso de Letras, sejam positivas ou negativas na voz dela. Essa reação se fortalece, tanto por parte de Carina quanto de Bárbara, quando afirmam que estão no curso porque realmente gostam e que enfrentam os desafios para serem professoras: “acho que se não gostasse, que não [...] que me acomodava” (Carina); “Oh, eu queria ser, é [...] é o meu sonho, sim, mas [...] é muito difícil [...]” (Bárbara).

Essa determinação faz com que as alunas lancem propostas de mudanças para o curso de Letras, sugerindo que elas sejam rápidas e profundas, que não privilegiem um trabalho fragmentado, à base de conceitos apenas, a fim de “ser um curso de Português com visão geral” (Carina).

A necessidade de mudança, presente na proposta da aluna, esclarece que o importante não é apenas saber conteúdos, escrever claramente sobre eles, mas também refletir sobre o próprio aprendizado, compreender-se como sujeito social e histórico, valorizar as experiências de cada um, ter confiança na própria voz e ensinar aos professores, assim como esses o ensinam. Essas proposições podem contribuir muito para reconduzir práticas de letramento e, talvez, até mudar as concepções dos alunos de Letras sobre o que é ser letrado nos meios acadêmico e profissional. Faz-se necessário é que esses alunos tenham voz, que participem das orientações letradas nesse meio, a fim de não se moldarem, apenas, aos interesses particulares daqueles que exercem influência sobre o que é ensinado como letramento.

Considerações finais

Os modos culturais de uso da língua (Barton e Hamilton, 2000) certamente muito encaminharam os dizeres das quatro alunas durante as entrevistas realizadas. Vários fatores sociais mostram ser constitutivos das ações, percepções e juízos de valor dessas alunas. Um exemplo corrente é a legitimação dos textos literários, com destaque para os livros, como instrumentos de leitura.

Outro fator decisivo é a ocorrência de eventos de letramento, em contextos escolares/acadêmicos, marcados por exigências avaliativas, institucionais, havendo um apagamento de funções sociais de uso e funcionamento dos textos. As críticas a essas exigências ficam mais evidentes na voz das alunas do 4º ano, que já se defrontam com as cobranças da profissão, do ser professor. Nesse sentido, os conhecimentos sobre/de leitura e produção escrita no contexto universitário passam a ser contestados. É a voz da profissão sobressaindo-se: eis outro fator determinante para que o letramento acadêmico seja mais bem avaliado em alguns aspectos.

Portanto, mesmo distantes três anos na formação, alunas de 1º e 4º anos indicam lacunas, anseios e ocorrências muito semelhantes no e para o curso de Letras da Universidade do Minho. Na voz dessas alunas, muitas inseguranças, angústias caminham juntas na constituição do ser letrado, seja como aluno ou professor. Será este o caminho para se formar sujeitos autônomos, críticos e reflexivos? Que medidas, que ações são necessárias para melhor situar socialmente a formação inicial desses professores? Soluções momentâneas não há. Ficam as evidências na tentativa de provocar mudanças, de construir outros sentidos às práticas letradas no meio acadêmico, seja em Portugal e/ou no Brasil.

Referências

AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 116, p. 7-19, 2002.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D. et al. (Ed.). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 7-15.

COMBER, B. Pedagogy as work: educating the next generation of literacy teachers. *Pedagogies*, London, v. 1, n. 1, p. 59-67, 2006.

COMBER, B.; CORMACK, P. Looking beyond 'skills' and 'processes': literacy as social and cultural practices in classrooms. *Reading*, Lancashire, v. 31, n. 3, p. 22-29, 1997.

DIONÍSIO, M.L. et al. A construção escolar da disciplina de português: recriação e resistência. In: DIONÍSIO, M.L.; CASTRO, R.V. (Org.). *O português nas escolas: ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Almedina, 2005. p. 159-176.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GEE, J.P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2. ed. London: The Farmer Press, 1999.

GEE, J.P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *J. Adolesc. Adult Literacy*, Newark, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.

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

STREET, B. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. 2003. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade. Disponível em: <http://telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoria&cdcategoria=22>. Acesso em: 10 nov. 2003.

VIEIRA, F. Europol: um projecto para o desenvolvimento de professores e alunos de línguas na Europa. In: ENCONTRO DO GT-PA GRUPO DE TRABALHO-PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA. 3., 2006, Braga. *Palestra proferida*. Braga: Universidade do Minho, 2006.

Received on April 15, 2008.

Accepted on June 10, 2008.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

FISCHER, Adriana (2008). Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. Revista Acta Scientiarum. Language and Culture. v. 30. n. 2. pp. 177-187.
DOI: 10.4025/actascilangcult.v30i2.2334
Indexação: MLA International Bibliography, CLASES, Latindex, Oaister, BASE-Bielefeld e DOAJ.