



Acta Scientiarum. Language and Culture  
ISSN: 1983-4675  
eduem@uem.br  
Universidade Estadual de Maringá  
Brasil

Fischer, Adriana

Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica  
Acta Scientiarum. Language and Culture, vol. 32, núm. 2, 2010, pp. 215-224

Universidade Estadual de Maringá  
.jpg, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307426644011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica

**Adriana Fischer**

*Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Educação, Campus de Gualtar, 4710-057, Braga, Portugal.  
E-mail: adrifischer@ie.uminho.pt*

**RESUMO.** O objetivo deste artigo é caracterizar os usos da língua por alunos brasileiros de Letras em práticas escolares anteriores ao ingresso no Ensino Superior, na relação com práticas de letramento acadêmico. Os dados foram recolhidos através de depoimentos dos alunos em aulas universitárias e em entrevistas orais semi-diretivas. A justificativa da pesquisa em foco, de caráter etnográfico, é a necessidade de melhor compreender razões que expliquem inseguranças e “dificuldades” desses alunos em práticas de leitura e produção textual na esfera acadêmica. O quadro teórico referente à perspectiva dialógica da linguagem, bem como a abordagens socioculturais de letramento suportam as análises dos dados. Constatações pontuais comprovam que, nos anos anteriores ao ingresso em Letras, havia um trabalho intenso com a metalinguagem e não com a reflexão sobre o uso da língua; uma leitura parafrástica era a mais característica; os textos propostos para produção escrita não encontravam lugar no social. Esses dados por consequência caracterizam (des)continuidades nas posições assumidas por alunos durante aulas desse curso. No entanto, evidenciam-se outras/novas formas de re-mediadação das práticas de letramento acadêmico. Dessa forma, letramentos distintos e singulares fazem-notar entre os professores em formação no Ensino Superior.

**Palavras-chave:** alunos ingressos, ensino superior, práticas de leitura e escrita.

**ABSTRACT. Language's uses within literate subjects' construction: relations between educational and academic domains.** The main goal of this text is to characterize Brazilian Humanities students' uses and roles of language in educational practices before entering in Higher Education in relation to academic literacy practices. The data are collected by means of interviews to students as well as observation of the literacy practices of a curricular discipline. The reason of this type of ethnographic research is better understood by the explanations about "difficulties" and doubts that students demonstrate in reading and writing in academic literacy practices. The theoretical framing referring to the dialogical language perspective and to sociocultural approaches of literacy support data analysis. The selected data from a wider research about literacies in Higher Education indicate that there was an intensive work with metalinguistic, not reflecting the use of the language; characterizing more linear type of reading and not using social language for the proposed texts' production. These data characterize (des)continuities within students' roles during this graduation course classes. Nevertheless, there are evidences of others/new ways of re-mediation into academic literacy practices. Consequently, it is shown singular literacies among teachers in preparation studies.

**Key words:** first-year students, higher education, reading and writing practices.

## Introdução

### O estudo em contexto: aspectos introdutórios

A compreensão das enunciações de alunos ingressos em Letras abre caminhos para melhor caracterizar os usos da língua, seja em práticas de leitura ou de produções textuais escritas no Ensino Superior. A busca por essa compreensão, ou seja, pela reação-resposta ativa de universitários (cf. BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1986) é um dos

caminhos percorridos no interior de uma extensiva pesquisa sobre letramentos acadêmicos, iniciada em 2004. Esse caminho investigativo<sup>1</sup> vem sendo ampliado, desde 2006, em Portugal, através de ações de pesquisa em contextos educativos formais, especificamente dos acadêmicos. Apesar da heterogeneidade de dados, obtidos ao longo desses

<sup>1</sup>A pesquisa realizada no Brasil teve o apoio da Capes/UFSC e, em Portugal, do Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, da Universidade do Minho.

anos, nos cenários brasileiro e português, o presente artigo faz um recorte e dá destaque a resultados coletados em um curso brasileiro de Letras.

Através da participação de alunos de uma primeira fase de um curso de Letras (norte de Santa Catarina, Brasil), em aulas de uma disciplina intitulada “Conhecimentos Básicos da Língua Portuguesa”, desenvolvida no primeiro semestre de 2005 (2005/1), identificam-se modos de interação desses sujeitos em práticas de leitura e produção textual escrita, propostas ao longo das aulas. Acrecentam-se as percepções e conceitos relativos a essas práticas, ainda que implícitos na voz deles, advindos de trajetórias singulares em práticas de linguagem, seja em contexto formal de aprendizagem, como na Educação Básica, seja em contextos não-formais.

Por meio de entrevistas orais e diretivas com os alunos do curso de Letras em questão, marcam-se espaços de produção de linguagem. Nesses espaços, busca-se, então, caracterizar as implicações de práticas escolares de letramento, anteriores ao ingresso no Ensino Superior, reveladas na fluência desses alunos em práticas de leitura e de produção textual escrita na esfera acadêmica. Dessa forma, o presente trabalho tem o objetivo de caracterizar os usos da língua em práticas escolares anteriores ao ingresso no Ensino Superior, na relação com práticas de letramento acadêmico.

A concepção de língua que norteia esta pesquisa é a apresentada por Bakhtin e Voloshinov (1986) como fenômeno social, constituída pela e na interação verbal entre interlocutores. Partindo desse pressuposto, defende-se que o trabalho processual, de construção de conhecimentos, por meio da utilização de gêneros discursivos como objeto de ensino (ROJO, 2001), é um caminho produtivo e eficaz no curso de Letras. Justifica-se a necessidade de se apresentar a esses alunos – atuais e/ou futuros professores de língua portuguesa – e, ainda mais, desenvolver com eles práticas de letramento em leitura e produção escrita (cf. LEA; STREET, 1998, 2006; SOARES, 2003, 2006; STREET, 2009), as quais sejam socialmente situadas, para melhor interagirem com atividades, trabalhos e propostas no meio acadêmico e fora dele – na atuação profissional, por exemplo. Nesse sentido, como defende Furlanetto (2001, 2006), o ensino da língua, em qualquer nível, deve preparar os alunos para a vida, não a que se restringe aos meios escolares unicamente, mas a do cotidiano, do imediato, que exige o uso efetivo da língua em função de diferentes necessidades.

Apesar de haver essa defesa por um trabalho dialógico com a linguagem no curso de Letras sob análise, grande parte dos alunos que ingressam nesse curso, trazem histórias diversas e muitos similares de um processo escolar calcado no ensino de regras - da metalinguagem presente na gramática normativa -, de tipos textuais e de uma compreensão leitora muito restrita a imposições escolares, com destaque a leituras parafrásticas (GRIJÓ, 2003).

Portanto, a pesquisa desenvolvida propõe-se a oferecer contribuições ao meio acadêmico, para que alunos, em especial, possam compreender e refletir sobre as (des)continuidades reveladas nas concepções que se relacionam às práticas de leitura e produção textual escrita, na interface entre anos escolares anteriores e a permanência no Ensino Superior. Paulatinamente, destaca-se, na voz dos alunos, a necessidade de sentirem-se sujeitos do discurso da língua portuguesa, por meio de interações contínuas com propostas de leitura e produção escrita baseadas na concepção dialógica da linguagem. Acredita-se, assim, de acordo com os dados em discussão neste artigo, que esses alunos, em meio a tensões da ordem do ser aluno e ser professor, terão mais subsídios para interagirem com essas práticas no meio acadêmico e, principalmente, no meio escolar, como professores de língua portuguesa.

#### **Uso social da língua: uma busca ainda constante na esfera escolar**

Sob a ótica da concepção dialógica da linguagem, proposta por Bakhtin e Voloshinov (1986), a palavra é produto da interação entre interlocutores, pois procede de alguém e se dirige a alguém. Esse movimento é constantemente dinâmico e de natureza social, responsável por constituir a criação ideológica de grupos sociais e de uma época. A interação verbal, nesse sentido, fundamenta-se como a verdadeira substância da língua, a qual está em evolução permanente na comunicação verbal concreta.

Nas mais diversas situações de interação entre interlocutores, seja em um diálogo familiar ou com os amigos, em uma aula no meio escolar, em uma celebração religiosa, ou em uma consulta médica, o emprego da língua se dá em forma de enunciados concretos – unidades da comunicação discursiva –, refletindo e refratando as especificidades e finalidades dessas situações referidas.

Os enunciados concretos, compreendidos como os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003 [1952-1953/1979]), são constituídos, em virtude do horizonte social e das formas de interação, por

conteúdos temáticos, pela construção composicional e pelo estilo da linguagem. Essas características dos gêneros – tema, composição e estilo – comprovam a heterogeneidade desse objeto de estudo, o qual vem sendo também adotado (ou pelo menos há tentativas de adoção) como objeto de ensino nas esferas escolares e acadêmicas.

Reportando-se a essas esferas, Rojo (2001, 2005), com base nos pressupostos bakhtinianos de estudo da língua, sugere concepções orientadoras do ensino-aprendizagem da língua, em benefício do processo de construção de sentidos com os alunos. Essas concepções assim são descritas pela autora: prática de uso significativo de leitura e produção textual por meio da linguagem escrita; discurso constitutivo de um gênero inserido em situações de produção significativas, reais e/ou realistas (com relevância); gêneros discursivos como extensão de um processo constante de construção social; sócio-construção da língua, da gramática e da grafia (ortografia); produtos, obtidos na sócio-construção dos modos de discurso escrito, interpretados em termos de processo e atividades pedagógicas desenvolvidas no sentido da apropriação e da autonomia do aprendiz.

Conforme essas concepções norteadoras de um trabalho que adota os gêneros discursivos como objeto de ensino-aprendizagem (cf. ROJO, 2001, 2005), uma forte proposta deste artigo é de que ações, em contextos educativos formais, não se distanciem demasiadamente de práticas de outras esferas sociais. Soares (2003) cita vários exemplos de eventos e práticas de letramento que se diferenciam na vida cotidiana e na escola. Um exemplar refere-se à forma de leitura de jornais. Na vida cotidiana, estes são folheados em diferentes lugares, lidos por interesses pessoais ou profissionais, são escolhidos, consequentemente, determinados textos como notícia ou reportagem, os quais sugerem maior ou menor atenção, para em seguida se passar a outras páginas. Na escola, em grande número, esses textos dos jornais aparecem reproduzidos em manuais didáticos ou em folhas soltas, com outra disposição gráfica, e haja ou não interesse, devem ser lidos pelos alunos com atenção, para atender a alguma exigência do programa curricular do professor.

Se considerada a predominância dessa situação escolarizada de leitura, os textos continuam sendo compreendidos como verdades apresentadas pela/na escola, ou como objetos estáticos, em que os leitores não compartilham com a função social viva, com o contexto de circulação e com a história neles implicados. Anulam-se o diálogo e a (re)construção possível de sentidos. Assim, a tensão que fundamenta a linguagem é eliminada. A leitura

torna-se monológica, impede avanços nas práticas pedagógicas de leitura, que envolvem textos, linguagens diversas e interpretações, e pode ainda ocultar a formação de sujeitos mais autônomos e criativos (GEE, 2001, 2004; RAMAL, 2002).

Em virtude dessas restrições no trabalho com a língua na esfera escolar, caracterizadas pelo caráter estrutural e estático, é que Lea e Street (1998, 2006) e Street (2009) propõem como alternativa o modelo ideológico de letramento e mais especificamente “o modelo dos letramentos acadêmicos”. Neste modelo, o letramento é entendido como um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, e interesses públicos, em que assumem papel determinante as relações de poder e identidades construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos (cf. DIONÍSIO, 2006). Esse modelo oferece uma visão mais ampla, com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro. Diferencia-se, assim, do modelo autônomo, muito recorrente na esfera escolar. Neste, o letramento define-se como o conjunto universal e imutável de habilidades técnicas, estados ou eventos cognitivos internos (cf. LANKSHEAR et al., 2002, p. 3). Em consequência, essa forma de abordar o letramento disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia.

De forma semelhante, Britto (2000) e Furlanetto (2001) também expressam não-aceitação por um estudo da língua em si mesma, que se restringe ao exercício metalinguístico, pois pouco tem valor aos alunos quando estes tentam interagir com o mundo fora da escola. Britto (2000), nessa perspectiva, contesta a ação de professores/corretores quando centrada em atividades apenas metalinguísticas e, em decorrência, aponta que esta é uma das grandes reduções do ensino baseado nas propriedades formais do texto (tipos textuais). Assim, perde-se, como ainda acontece em muitas ações de sala de aula, o caráter dialógico da linguagem, pois é apagada a atitude resposiva ativa, o diálogo, a possibilidade de poder ouvir a palavra do outro.

Outro exemplo de trabalho restritivo com a linguagem é apresentado por Grijó (2003), quando da análise de propostas de leitura presentes em livros didáticos avaliados pelo Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD). Grijó (2003) pôde identificar, por meio das questões de interpretação, que há a valorização da leitura parafrástica dos textos, a qual direciona os alunos unicamente ao reconhecimento e à reprodução de sentido dado pelo autor. Nessa vertente, os textos

configuram-se como gêneros textuais (enfocados basicamente por meio de propriedades estruturais e formais) e não como enunciados de circulação em esfera social. Outro dado apontado pela autora é a tentativa tímida de se travar um diálogo em torno das condições de produção dos textos. O que conclui Grijó (2003, p. 357) é que ainda não está constituída “uma relação efetiva entre livro didático e os gêneros do discurso como objetos de ensino”.

Para além da análise das propriedades formais e/ou estruturais do texto, o trabalho com a linguagem, destacando os gêneros do discurso, apresenta outros propósitos, os quais justificam o trabalho desenvolvido no curso de Letras em enfoque neste artigo. Segundo Barbosa (2000, p. 152-153), a eleição dos gêneros do discurso como objeto de ensino pode contemplar de maneira mais satisfatória o complexo processo de produção e compreensão de textos. A noção de gênero abrange elementos da ordem do social e do histórico, possibilita considerar a situação de produção de um dado discurso, incorpora o conteúdo temático, a construção composicional, e o estilo verbal. Por conseguinte, a apropriação de um determinado gênero passa pela vinculação deste com seu contexto sócio-histórico-cultural de circulação.

Portanto, através de situações significativas de uso da língua, em que os alunos também se apresentam como parceiros na construção do conhecimento, é que se efetivam práticas situadas (GEE, 2001, 2004) de letramento na esfera escolar. “Mais importante que saber, em primeira instância, como a língua está estruturada, é entender como a gramática funciona na língua em uso.” (FURLANETTO; VICENZI, 2002, p. 88). Dessa forma, não se desprezam os recursos linguísticos presentes nos textos. Chega-se a eles e aos efeitos de sentido, pois parte-se inicialmente da perspectiva social, das características de circulação do gênero na esfera específica, do conteúdo temático e da forma composicional do gênero. Assim, o uso da língua, em âmbito escolar ou acadêmico, transgride o formal, o conceitual e encontra lugar no social.

#### **Práticas de leitura e escrita de alunos do curso de Letras: (des)continuidades entre esferas sociais**

O trabalho desenvolvido na esfera escolar, quanto ao ensino-aprendizagem da língua, nem sempre guarda relação direta com práticas sociais fora dessa esfera, caracterizando-o como um trabalho escolarizado, conforme já referido na seção anterior. Essa constatação pode ser comprovada por meio da participação de alunos ingressos em 2005/1 no curso catarinense de Letras em análise, em aulas

que adotam a língua portuguesa como objeto de ensino, e através de depoimentos em entrevistas orais realizadas com esses sujeitos, com a finalidade de resgatar as práticas mais recorrentes de leitura e produção escrita, na esfera escolar, em anos anteriores ao ingresso no Ensino Superior.

Durante a primeira aula, na disciplina de “Conhecimentos Básicos da Língua Portuguesa”, os alunos já manifestaram o enfoque dado ao trabalho com a linguagem durante a Educação Básica, conforme apontam os diálogos entre professor (P) e alunos (referenciados pela inicial dos nomes), quando da discussão em torno de concepções de linguagem:

P: Inclusive foi muito difícil achar conceito de linguagem em livros didáticos.

K: Isso é uma lacuna, porque o ideal seria que eles abordassem mais.

P: Explorar mais, né? Porque o jovem de 14 e 15 anos, no Ensino Médio, tem uma concepção de linguagem, muitas vezes, limitada. Deveria refletir conceitualmente.

K: É, ele tá aprendendo gramática, mas não para pra pensar o que tá fazendo, tem que passar de ano. (...)

RN.: É que na escola a gente não aprende a pensar, a gente aprende a decorar.

RU: A gente devia ir por etapas, pra entender um texto.

P: É exatamente isso que a gente tem que parar pra pensar.

A defesa do professor da disciplina por desenvolver uma prática pedagógica que não se restrinja ao estudo da língua em si mesma (cf. FURLANETTO, 2001), é aceita de início pelos alunos. O motivo revela-se na falas desses sujeitos, os quais apontam exigências escolares - passar de ano, decorar - como o fim para o estudo de normas da língua.

Na segunda aula dessa disciplina, uma aluna reforça a necessidade de não afastar o trabalho com a língua de contextos de interação mais dialógicos, que possibilitem a construção de sentidos por meio da compreensão e uso de textos:

P: Trabalhando com leitura, produção textual, a gente trabalha com tudo, inclusive a gramática. Eu quero saber se vocês aceitam produzir textos e fazermos depois a análise linguística do texto de vocês? (...)

RU: Eu acho bem melhor trabalhar com textos nossos, pode até ter textos prontos, mas trabalhando com os nossos, nós vamos estar aprendendo, como o professor falou, cada um vai ter dificuldade em alguma coisa, tá todo mundo aqui pra aprender, ninguém sabe tudo. Então pode ter mais dificuldade

em pontuação, em acentuação, um pode ir ajudando o outro e ir analisando o que a gente fez. Não adianta trabalhar com um padrão, se não vai ficar com um adestramento, se não vai ficar como no 2º grau [Ensino Médio] que ocorria esse tipo de avaliação.

P: Vocês vão perceber que pra produzir um texto tem que ler outros textos pra ver como são produzidos também.

A crítica a encaminhamentos de correção de textos, que apenas enfocavam a língua como objeto estático e estrutural, revela-se na fala de RU. Partindo da negociação com os alunos, os quais demonstraram aceitação por um trabalho mais dialógico com a linguagem (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1986), o professor direcionou, na sexta aula da disciplina, uma proposta de análise linguística de uma crônica, produzida em aulas anteriores, por uma aluna da classe. Durante a atividade, apresenta-se a reação-resposta da aluna SH – autora da crônica em análise – com certa resistência às falas dos colegas e do professor da disciplina.

P: Aqui tem um texto de SH. Que texto é esse?

Alunos: Crônica.

RU: Também recebi esse e-mail, coitada das empregadas. [referindo-se ao assunto do texto].

SH: É, isso aqui é o e-mail, posso até trazer pra mostrar, sobre a empregada.

P: Sim, e você incluiu aqui no texto. (...)

Primeiro vimos que texto é: crônica ou artigo ou conto. Agora, quero que vocês façam um levantamento, do texto de SH, de problemas que por acaso vocês encontrem no texto. Ah, pontuação, aí vocês podem indicar: primeiro parágrafo, segundo parágrafo. Façam um esquema. Aqui [apontando para um dos parágrafos do texto] ela usou uma palavra inadequada, uma conjunção que não foi bem colocada pra ligar os parágrafos. (...)

P: O que é “ria”? Qual classe de palavra? [em referência ao título – “Ria se concordar”]

Alunos: Verbo.

P: Morfológicamente, é verbo. E o *se*, é o que?

Alunos: Conjunção.

P: E o “concordar”?

Alunos: um verbo.

P: Então, ali no título tem um período composto. O *se* é uma conjunção, indica uma condição.

SH: Então tá errado?

D: Acho que é riam “se concordarem”.

SH: Não vou mais escrever, tá tudo errado.

E: Não tá errado, ele não tá falando que tá errado, ele tá dizendo o que é o “ria”, o *se*.

P: Se é período composto, tem que separar por

vírgula, é aí que eu quero chegar. Estamos fazendo uma análise linguística do título, da função gramatical. Tem uma pausa na vírgula, tem uma conjunção ali. Tanto faz a construção do período, pode começar com a conjunção: “se concordar, ria”.

Conforme os dizeres presentes neste excerto, o professor tenta introduzir a reflexão sobre o uso da vírgula no título da crônica: “Ria se concordar”. Porém, ele faz uso demasiado da nomenclatura gramatical e não deixa explícito aos alunos onde exatamente queria chegar com essa abordagem. Esse procedimento provoca na aluna SH reações-respostas contrárias e resistentes ao professor. Ela vale-se de questionamentos, que indicam incompreensão sobre dizeres que não faziam sentido a ela naquele momento. Somente em intervenção posterior, ao afirmar “Se é período composto, tem que separar por vírgula, é aí que eu quero chegar”, o professor explicita, com apoio da metalinguagem, a função dos dizeres acerca do uso da vírgula no título da crônica em análise.

Em outros dizeres, relativos à análise da crônica da aluna SH, o professor justifica a importância de se compreender o gênero que está sendo produzido, da mesma forma que propõem Barbosa (2000), Rojo (2001) e Street (2009), para então realizar a análise linguística:

P: Vejam, já voltamos pra gramática, na regência nominal. Antes disso, temos que saber que texto estamos construindo. Se você vai escrever uma crônica, quais as características de uma crônica? Se for escrever um artigo, um conto policial ou erótico, quais as características? Quais as diferenças? (...) Por que, às vezes, você faz um trabalho e sai um pouco ruim? Porque você não conhece o gênero. Ah, eu quero um artigo científico pra próxima aula, mas o aluno nunca leu, nem escreveu um. É claro que não vai conseguir. Façam uma crônica: é difícil, não é?

B: É como mostrar: isso é uma crônica. Isso é uma crônica e mandam fazer.

O procedimento proposto pelo professor justifica a abordagem de Furlanetto e Vicenzi (2002, p. 88): “mais importante que saber, em primeira instância, como a língua está estruturada é entender como a gramática funciona na língua em uso”. Em concordância a essa proposta, a fala da aluna B reforça o caráter monológico (RAMAL, 2002) de trabalho com a linguagem em sala de aula, especialmente em experiências dela na Educação Básica, em que se anula o diálogo, a construção possível de sentido, através da atribuição de modelos a serem seguidos para produção textual. Em relação a essa observação da aluna B, o professor reflete um pouco mais sobre o estudo metalinguístico das normas presentes na gramática, os alunos apontam o valor de desenvolver um trabalho interativo com a

linguagem e a aluna SH reforça o desconforto diante da análise linguística da crônica produzida por ela:

P: Ela escreve e ela é contrária às regras gramaticais [referindo à criança na escola].

RU: Desestimula qualquer um.

P: Eu acredito que quando for falar de gramática, de como escrever, corrige com as crianças os textos. Pega o texto de um aluno, pergunta pro aluno, se não ele vai achar que é pra xingar.

SH: Não gostei, não me senti confortável.

P: Mas é pra aprendizagem, não é pra cobrança.

SH: Eu percebi que é mais fácil a gente apontar o erro do outro.

RU: Eu acho melhor assim, porque a gente aprende com o texto.

C: Ela comentou que é mais fácil apontar os erros dos outros, mas na maioria os erros que nós julgamos, nessa atividade, são os nossos erros.

P: Então, resumindo a aula de hoje: quando você vai analisar um texto, você vai percorrer tudo, o gênero, problemas relacionados à textualidade (coesão e coerência) e gramática.

Como comprovam as falas da aluna SH, são predominantes os movimentos contrários às falas do professor. No fechamento da atividade, a aluna faz uma decisiva reflexão sobre o procedimento pedagógico do professor, evidenciando a situação desconfortável a que esteve exposta: “não gostei, não me senti confortável”. Ainda, a aluna realiza um julgamento sobre o refletir no uso da língua, que compõe o próprio texto: “eu percebi que é mais fácil a gente apontar o erro do outro”.

A reação da aluna SH, ainda que com valorização negativa, bem como a fala de outras colegas de classe, reforçando a importância de uma prática dialógica com a linguagem, têm grande relação com experiências em atividades de leitura e produção textual escrita em anos escolares anteriores. Essas experiências são mais bem compreendidas e explicitadas por meio das falas em entrevistas orais realizadas com esses alunos, como abordado nos parágrafos que seguem.

Quanto à leitura de textos, os alunos manifestam a ocorrência de atividades para o reconhecimento e para a reprodução de sentido, a leitura parafásica (cf. GRIJÓ, 2003), de acordo com alguns dizeres, representados adiante por dois excertos:

No Ensino Médio eu fiz um que devia usar tipo aquelas fichas, tinha que colocar o nome dos personagens, principal, secundários, fazer um resumo do texto, normal assim. (...) tinha que ler pra fazer o trabalho, não pra aprender, pra ter um conhecimento diferente. Era pra fazer o trabalho. Então acho que isso é errado, o professor falar,

enfatizar que o livro serve só pra fazer o trabalho. Era também pra fazer o trabalho, mas também pra aprender a gostar, aprender uma coisa melhor, ter mais conhecimento, ter mais cultura (aluna DA).

A gente lia os textos do livro didático, aquelas coisas impostas, aquelas perguntinhas e deu, né. Não se analisava nada e não se sabia nada também (aluna RU).

No tocante às práticas de leitura, é unânime nos dizeres das alunas DA e RU, o privilégio dado a atividades de “interpretação de textos”, com a função de recuperar, repetir informações, seja por meio de questionários, de resumos e/ou de fichas de leituras, de cunho avaliativo. Esses dados reforçam a ocorrência de atividades que não auxiliavam a reconstruir as situações sócio-discursivas dos gêneros. Também, constata-se que o posicionarse como alunas de Letras condiciona a elaboração de juízos de valor sobre o processo de escolarização básica, sejam eles positivos ou não. Conforme dizeres dessas duas alunas, ambas reconhecem que nas aulas de Letras já há uma outra visão sobre o estudo da língua, neste caso, sobre formas de proceder com atividades de leitura, que não sejam apenas símbolo de reprodução de textos. Essas marcas de identidade dessas alunas, na relação com o uso da linguagem, permitem afirmar que para se tornarem e/ou se considerarem *insiders* (GEE, 1999, 2001) nas práticas de letramento acadêmico, necessitam, gradativamente, compreender o funcionamento deste tipo de letramento. Um motivo decisivo para esta compreensão é que a orientação de letramento, pelo professor, dá-se com apoio da perspectiva dialógica da linguagem, a qual não é marca da escolarização básica das alunas. Por conseguinte, conflitos de identidades (GEE, 1999) são comuns na construção de sujeitos academicamente letRADOS, devido às tensões entre o ser aluno da Educação Básica, ser aluno no Ensino Superior e ser professor (atual ou futuramente) em outros contextos sociais fora da esfera acadêmica.

Em acréscimo, comprova-se, pelos depoimentos expostos das alunas DA e RU, que um aspecto comum é a ênfaseposta no discurso da crise de letramento - o discurso do *déficit* (cf. GEE, 1999). Identifica-se, na voz das alunas, um modelo cultural fixo, impositivo, não muito incentivador na escolarização básica, em que o letramento dominante – o escolar – e os discursos constituintes deste tipo de letramento apresentam-se com a função de (en)formar e não emancipar identidades.

A respeito da produção textual escrita, referencia-se, na maioria das falas dos alunos de Letras, a *redação escolar*, distanciada de situações significativas de uso da língua e reduzida ao ensino de propriedades formais – tipos textuais (BRITTO, 2000).

Eram feitas poucas redações nesse tempo que eu estudei no Ensino Médio. Quando acontecia, ele [professor] dava um tema e nós realizávamos em casa, mas eram bem poucas vezes. E acho isso negativo, porque naquele momento, aquele tema não fecha com a tua realidade. Acho assim: que seria mais proveitoso se fosse dada liberdade pro aluno. (...) Era escrever uma redação de qualquer jeito e entregar pro professor e ele já tava satisfeito. Nós não aprendemos a diferença, como nós estamos aprendendo agora (aluno RN).

Dissertação eles só diziam o que era, faziam um ou dois exercícios só pra não dizer que a gente não aprendeu, mas não era cobrado. Geralmente era tema livre. O professor dizia: tema atual, geralmente os temas mais normais né: aborto, drogas, esses assuntos que a escola cobra desde a infância, nada de política, nada do que tá acontecendo no teu país, de repente pra tu teres um ponto de vista. A gente fala sobre um presidente da Câmara e nem sabe o que é que é isso, porque não é acostumado ler jornal e revista. A gente não tem condições em casa, mas na escola deveria ter (aluna BU).

A produção textual, referida pelos alunos RN e BU, caracteriza-se também como deficitária: os temas (assuntos) eram geralmente “impostos” ou “livres”, sem instruções sistematizadas, sem conhecimentos sobre as características “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953/1979]) dos gêneros. A essas informações acrescem-se lembranças que marcam as instruções formais/estruturais para produção de tipos textuais (narração, descrição e dissertação); a apresentação de modelos (produtos) de tipos textuais, para melhor conduzir essas produções; o tempo determinado, em sala, para entrega dos textos produzidos; a atribuição de notas e a não-socialização das produções escritas realizadas.

Segundo essas enunciações dos alunos, apresentadas até o presente momento, quanto à leitura e à produção textual escrita na escola, os enfoques recaem apenas sobre: a) o assunto dos textos (questões de interpretação na leitura, imposição do assunto ou “tema livre” na produção escrita); b) indicação do gênero proposto para leitura e escrita (não presente nas orientações de sala de aula); c) construção da forma composicional do texto (por modelos); e d) condições de produção (restritas – tempo determinado, não reflexão e não socialização). As denominações gerais, como “texto” ou “redação”, constantemente presentes nos dizeres dos alunos, também reforçam um trabalho restrito com leitura e produção escrita, que não os possibilitava compreender a função social e o funcionamento dos gêneros discursivos, para então explorá-los e usá-los.

Da mesma forma como são criticados os encaminhamentos para produção textual escrita, também são feitos comentários quanto ao ensino das normas gramaticais. O aprendizado de regras gramaticais, na voz dos alunos, deixa marcas de ter sido direcionado, em grande parte, através de exercícios metalinguísticos, com apoio de livros didáticos, conforme retratam depoimentos:

Uma ótima professora em questão de gramática, aquele toque especial, pra realmente gravar, assimilar direitinho como trabalhar isso no texto, eu não tive. (...) Entrava o professor: gramática hoje, pronome. Era só aquilo (aluna C).

Eles traziam exercícios a partir dos livros deles, não tinha um livro base. (...) Era mais centrado na gramática mesmo. Não análise do contexto, mas análises, enunciados [questões de exercícios] tirados dos livros didáticos (aluna KA).

Diante das palavras das alunas C e KA, exemplares de um discurso comum no primeiro ano do curso de Letras em questão, o professor da disciplina de “Conhecimentos Básicos da Língua Portuguesa” opta por interagir com esses alunos - os “professores em formação” - no sentido de conscientizá-los de que o essencial nas práticas educacionais é dar condições aos alunos da Educação Básica para se engajarem na negociação e construção de múltiplos discursos e sentidos, e para estabelecerem relações com as novas demandas de uso das linguagens sociais. O benefício dessa opção do professor da disciplina, segundo Gee (2000), é expandir o capital simbólico e cultural, sintonizado com as realidades atuais emergentes. A renúncia do professor ao “decorar regras” unicamente e a defesa pelo “refletir sobre as regras” é explicada, também na voz de Gee (2000), da seguinte maneira: os sujeitos que se querem nesta sociedade multiculturalista são os capazes de usar da inteligência estratégica e reflexiva, que tenham responsabilidade proativa para resolver problemas de verdade ou para se sentirem realmente engajados nas instituições, e não apenas reprodutores de estruturas sociais autoritárias e redutivas.

No sentido de expandir identidades e em reação às trajetórias letradas dos alunos, o professor da disciplina não se opõe ao estudo gramatical, desde que inserido no contexto enunciativo-discursivo. Para comprovar a eficácia dessa escolha teórico-pedagógica, ele apresenta aspectos relativos às mudanças na constituição letrada dos alunos de Letras. Nessa direção, convicto dos principais resultados alcançados, ao final da disciplina em foco neste artigo, e também de uma segunda disciplina, por ele ministrada a esses alunos, assim afirma: “Tenho certeza que os alunos não têm a mesma

visão de leitura, produção textual e reflexão sobre a língua após concluir as duas disciplinas” (P).

A certeza dessa afirmação do professor, no entanto, não é ausente da existência de conflitos, como já explicitado em dizeres dos alunos de Letras. A mudança acompanhada por este profissional, em relação aos alunos, “apesar de muita dificuldade nas práticas de leitura, produção textual e análise linguística” (P), concentra-se na preocupação revelada por eles com a questão do gênero, a qual não era anteriormente existente. É “na reflexão” oportunizada a eles, que as dúvidas sobre a caracterização de gêneros como crônica e artigo são explicitadas: “um sinal positivo de que os alunos refletiam acerca do gênero” (P).

Em decorrência da natureza desse modo de reflexão, aos poucos, os alunos passaram a elaborar e entregar ao professor os textos produzidos sem a preocupação única do recebimento de uma nota. Também ficaram mais atentos quanto aos usos linguísticos, no sentido de “que refletir sobre o que se escreve é também fundamental ao uso da língua” (P). Os professores em formação (alunos de Letras) “começaram a perceber que a escola pode trabalhar nessa perspectiva com os alunos: leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua, numa abordagem eminentemente dialógica” (P). Assim, através dessas indicações sobre as (des)construções dos letramentos escolar e acadêmico, o professor realça a ampliação compreensiva dos alunos sobre a interface de discursos e práticas letradas no curso de Letras e na Educação Básica.

Portanto, desde o início até o final de 2005, quando deu-se a recolha dos dados em discussão neste artigo, o professor apresenta continuamente seu projeto didático aos alunos de Letras, o sentido de suas escolhas, instiga reflexões conjuntas, bem como o trabalho com a linguagem baseado nos gêneros discursivos e, em muitas práticas, dando destaque ao como transformar essas reflexões em propostas possíveis à Educação Básica, através de elaborações e sequências didáticas.

Há indícios, por meio de depoimentos orais dos alunos de Letras, como o exemplo que segue da aluna CA, de que refletir sobre as práticas anteriores de leitura e produção escrita na Educação Básica contribuiu para que eles reconheçam os benefícios de se envolverem em um trabalho dialógico com a linguagem.

Como agora a gente tá estudando, tem uma estrutura diferente. O artigo tem uma forma de produção, a crônica tem outra, né. Realmente não sabendo essas diferenças, ficamos na dúvida de como escrever. Tô escrevendo um artigo ou uma crônica.

Acho assim, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> e 2º grau [Ensino Médio], se trabalha narração, dissertação, mas não envolve o que tem dentro daquilo ali, né. É interessante a gente pensar nisso. Hoje não somos incapazes, mas é que nós fomos formados numa outra visão. É isso que nós temos que cuidar, para não nos culparamos também (aluna CA).

Segundo esses dizeres, a aluna CA expressa a valorização pela oportunidade de ampliar sua compreensão das relações de poder subjacentes aos textos. Fica marcada uma outra/nova forma de mediação, nomeada por Gutierrez (2008) como “remediação” entre conteúdos temáticos e sujeitos no processo de construção dos letramentos na esfera acadêmica. Portanto, conforme abordado em Fischer (2007), a orientação do letramento, pelo professor da disciplina, é intensamente indicada como produtiva, pelos alunos, à constituição academicamente letrada mais reflexiva e crítica na esfera acadêmica e em outras esferas, como a familiar e a profissional. É produtivo porque os posiciona como sujeitos, que conseguem, gradativamente, fazer escolhas discursivo-linguísticas por compreenderem diferentes sentidos que caracterizam o dialogismo constitutivo da língua em uso.

### **Considerações finais: linguagem, letramentos e sentidos**

A participação dos alunos ingressos em 2005/1, no curso de Letras em foco, em aulas que adotam os gêneros discursivos como objeto de ensino, ressaltam que “letramentos diferentes” vão sendo construídos. Isso se explica porque as práticas, as atitudes, os modos sociais de participação de cada um dos alunos e as finalidades por interagir em práticas de leitura e produção textual escrita são também diferentes. Mesmo havendo elementos em comum nas identidades sociais desses alunos, sejam nas trajetórias com a linguagem na Educação Básica, seja nos modos de interação no Ensino Superior, há variações ou singularidades que marcam os letramentos desses sujeitos.

Segundo os depoimentos de alunos e do professor da disciplina em Letras, destacados ao longo deste artigo, confirmam que o que conta como letramento varia muito de acordo com fatores como lugar, instituição, propostas, período da história, cultura e relações de poder (cf. STREET, 2009). As identidades assumidas pelos alunos (de aluno, de profissional, de mãe, de esportista, de poetisa, de leitora etc.), na relação com os usos efetivos da língua caracterizam os diferentes letramentos. Ao contrário do que os alunos afirmam sobre as práticas de leitura e escrita na Educação

Básica, que caracteriza o discurso da crise ou do *déficit* de letramento, o particular deste estudo é que as diferenças nos usos da língua não simbolizam deficiências, as quais precisam ser negadas. O que conta como letramento na vida desses alunos precisa ser considerado, (re)visitado, em especial pelos professores, para que se questione, valorize, apóie, expanda o que é singular e/ou comum a esses sujeitos. Dessa forma, poder-se-á reagir ao discurso da crise ou do *déficit* do letramento.

O professor, por sua vez, demonstra seu propósito por realizar o trabalho com os gêneros e com os alunos, valorizando as interações verbais, com vistas ao que se denomina na Pedagogia dos Multiletramentos como enquadramento crítico e prática transformada/transformadora (cf. THE NEW LONDON GROUP, 2000), mesmo não fazendo uso intencional desses princípios da Pedagogia dos Multiletramentos no planejamento e na orientação de suas aulas. Acompanha-se, com base na posição assumida pelo professor, que reproduzir o discurso do *déficit* não implica melhorias, nem ao menos é adequado, quando desprendido do contexto sócio-cultural-histórico, conforme dizer deste profissional na aula 1 de 2005/1:

Então a culpa não é do professor, nem só da escola, instituição, mas do sistema. Agora não vai ninguém sair daqui e acusar os professores pelo que ensinaram, mas naquela situação, a aula era assim. A questão da gramática é tão forte na escola que é difícil romper com essa estrutura (P).

Em acréscimo a esse dizer, a alternativa do professor, diante do esclarecimento acerca dos usos situados da linguagem, e em reação à cultura gramatical unicamente, na disciplina do curso de Letras (Conhecimentos Básicos da Língua Portuguesa), é “trabalhar a linguagem, o uso da língua”, segundo fala proferida na aula 3 de 2005/1. Por conseguinte, o professor explica, por meio de várias exemplificações, que o enunciado, por meio das palavras de Rojo (2005), é pleno de tonalidades dialógicas, sendo estas ecos da alternância dos sujeitos do discurso. Recebe destaque, assim, a presença do(s) outro(s) – o(s) interlocutor(es) no processo enunciativo. Nesse sentido, este profissional em Letras enfatiza: a) por que o professor não é necessariamente o único interlocutor dos textos que os alunos produzem; e b) como esta assertiva pode ser posta em prática no trabalho de produção escrita de professores com alunos da Educação Básica.

Outro ponto constante nos dizeres do professor é a necessidade de os alunos de Letras conhecerem diferentes gêneros discursivos, seja através de “um

trabalho constante de análise linguística de vários exemplares de textos pertencentes aos gêneros escolhidos” (cf. aula 6, 2005/1 e aula 4, 2005/2), seja através da tentativa de produção e de reescrita desses vários gêneros pelos alunos. Dessa forma, é na interface entre esfera acadêmica e esfera escolar (Educação Básica) que o professor cria condições dialógicas de produção da linguagem com alunos ingressos em Letras, com vistas a uma formação mais contextualizada e coerente com os parâmetros atuais de ensino e com as relações humanas efetivas nos mais diversos contextos sociais.

Os conflitos, as tensões que constituem os sujeitos na esfera acadêmica, em virtude dos usos da linguagem, continua impulsionando a presente pesquisadora, juntamente com um grupo de investigação focado nos letramentos em contextos educativos, a dar prosseguimento aos estudos. Logo, os dados apresentados e discutidos neste artigo, os quais são característicos de um contexto específico brasileiro, sob uma perspectiva dialógica da linguagem e sociocultural de letramento, foram e são decisivos para a condução de uma pesquisa de cinco anos, iniciada em 2009, em âmbito acadêmico português (Portugal), dada a relevância das discussões singulares realizadas com a pesquisa encaminhada no Brasil. Essas palavras justificam assumir a posição de argumentos finais deste artigo, pois reforçam o valor de se compreender a língua em uso pelos alunos universitários como o elemento constituinte das/nas interações verbais (cf. BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1986). Esse posicionamento teórico oportuniza que letramentos singulares, sendo eles dominantes ou não (GEE, 2001, 2004), sejam mais bem compreendidos, (re)discutidos, bem como (re)visitados, com vistas a considerar os funcionamentos das práticas letradas e a construção de sujeitos “críticos e conscientes” (cf. LEA; STREET, 1998, 2006; STREET, 2009) acerca dos sentidos que constituem os usos da língua na esfera acadêmica. Em última instância, os estudos encaminhados sobre os letramentos acadêmicos visam contribuir com conhecimentos que possam servir de quadro de referência para a compreensão do que se enuncia quando da referência de letramento(s) acadêmico(s), nomeadamente quanto a práticas de leitura e escrita que especializam distintos cursos na esfera acadêmica.

## Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. (1952-1953/1979) In: BAKHTIN, M. (Ed.). **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. A interação verbal. In: BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. (Ed.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986. p. 110-127.
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 149-182.
- BRITTO, L. P. **A sombra do caos**. São Paulo: Mercado de Letras/ALB, 2000.
- DIONÍSIO, M. L. **Educação e literacias**. Relatório para professor associado do grupo disciplinar de Metodologias da Educação, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga, 2006.
- FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340f. Tese (Doutorado em Linguística)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- FURLANETTO, M. M. **Ensino da língua**: mudar para quê? Disponível em: <<http://agatha.freeservers.com/ensino.htm>>. Acesso em: 22 out. 2001.
- FURLANETTO, M. M. Proposta curricular de Santa Catarina (1998): revisão e perspectivas para a formação docente. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação, UFSC**, v. 24, n. 2, p. 505-532, 2006.
- FURLANETTO, M. M.; VINCENZI, M. H. Gêneros do discurso e leitura. **Uniletras**, v. 24, n. 1, p. 87-105, 2002.
- GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**. Ideology in Discourses. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.
- GEE, J. P. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies**. Literacy learning and design of social futures. London/New York: Routledge, 2000. p. 43-68.
- GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, v. 48, n. 4, p. 714-725, 2001.
- GEE, J. P. Simulations and bodies. In: GEE, J. P. (Ed.). **Situated language and learning**. A critique to traditional schooling. New York/London: Routledge, 2004.
- GRIJÓ, A. A. Gêneros do discurso e livro didático: uma relação possível? In: INTERNATIONAL BAKHTIN CONFERENCE, 6., 2003, Curitiba. **Proceedings...** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2003. p. 351-357.
- GUTIERREZ, K. Developing a sociocritical literacy in the third space. **Reading Research Quarterly**, v. 43. n. 2, p. 148-164, 2008.
- LANKSHEAR, C.; GEE, J. P.; KNOBEL, M. Introduction. In: LANKSHEAR, C.; GEE, J. P.; KNOBEL, M. (Ed.). **Changing literacies**. Philadelphia: Open University Press, 2002. p. 1-7.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. The "Academic Literacies" model: theory and applications. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.
- RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura**. São Paulo: Artmed, 2002.
- ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil**: histórias e perspectivas. São Paulo: Fontes/Fapesp, 2001. p. 163-185.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais/discursivos em diferentes perspectivas**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.
- SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.
- SOARES, M. Pesquisa em educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 24, n. 2, p. 393-417, 2006.
- STREET, B. V. 'Hidden' Features of Academic Paper Writing. **Working Papers in Educational Linguistics**, 2009. Disponível em: <<http://www.thinkingwriting.qmul.ac.uk/documents>>. Acesso em: 22 dez. 2009.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. Design of social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies**. Literacy learning and design of social futures. London/New York: Routledge, 2000. p. 9-37.

Received on January 23, 2010.

Accepted on April 27, 2010.

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.