

## Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica

Adriana Fischer\*

### Resumo

A constituição de sujeitos letrados na esfera acadêmica representa um processo situado e contextualizado em virtude dos sentidos e das interações verbais entre sujeitos e a língua. Considerando essa perspectiva sociocultural de letramento e contribuições de estudos com a teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, o presente trabalho tem o objetivo de caracterizar como se dá a constituição letrada de alunos ingressos em um curso de Letras, em eventos de letramento na esfera acadêmica. No interior desses eventos, são analisados movimentos dialógicos de três alunas, sujeitos da pesquisa, as quais marcam os estudos de casos etnográficos em foco, por haver processos longitudinais de investigação. Esses processos ocorrem por meio da observação participante em duas disciplinas, orientadas pelo mesmo professor, no curso de Letras, durante todo o ano letivo de 2005. O acompanhamento dos trabalhos permitiu comprovar que os gêneros discursivos foram os objetos de ensino-aprendizagem desencadeadores de muitas ações reflexivas e críticas. Em consequência, foi possível identificar distintos eventos – *interDiscursivos, identitários-profissionais e reflexivo-transformativos* –, e caracterizar diferentes letramentos em que as alunas vão se constituindo sujeitos letrados. Esses resultados contrariam o discurso da crise do letramento no ensino superior, uma vez que a prática dialógica com a linguagem dá respaldo à sócio-construção dos conhecimentos sobre/da língua.

**Palavras-chave:** Eventos de letramento; Curso de Letras; Sentidos.

### Situated meanings within literacy events in the academic context

### Abstract

The constitution of literate students in the academic context represents a situated and contextualized process due to the verbal meaning and interactions between the students and the language. Taking in consideration this socio-cultural perspective to literacies and the contributions from the Bakhtinian discourse genres theory, the current paper aims at characterizing the literate constitution of freshmen students in the Language Teacher Education Program (Letras), in literacy events of the academic classes. At the heart of these events, dialogic shifts of three students are analyzed, which indicate the studies of ethnographic cases in focus, for having investigation of longitudinal processes. These proces-

\* Investigadora Auxiliar do Centro de Investigação em Educação (CIE), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Campus de Gualtar. Braga. Portugal.

**Adriana Fischer**

ses occur through a participant observation in two courses, lectured by the same professor in the Letras Course during the whole year of 2005. The follow-up of the work done gave the opportunity to prove that the discursive genres were the objects of teaching-learning as a result of many reflective and critical actions. Consequently, it was possible to identify distinct events - interDiscursive Events, identitarian Events and reflective-transformative Events - and characterize different literacy events in which students establish themselves as academic literate students. These results go against the discourse of literacy's crisis of high-level teaching, since the dialogical practice with the language gives support to the socio-construction about and of language knowledge.

**Keywords:** Literacy events; Humanities course; Meanings.

### **Abordagens iniciais**

As formas de realizar, de participar de práticas de letramento, incluindo a leitura, a oralidade e a escrita, são modos culturais de utilização da linguagem e nelas estão implícitas relações de poder. Estas, muitas vezes, são reproduzidas em virtude das experiências, das hierarquias sociais e de conhecimentos vivenciados ao longo da vida (cf. BARTON; HAMILTON, 2000). Nessa perspectiva, para além de justificar as práticas letradas de alunos ingressos em Letras com base no discurso do *déficit* de letramento, a opção deste trabalho é caracterizar como esses sujeitos vão se constituindo em eventos de letramento acadêmico através de movimentos nomeados como dialógicos.

O quadro epistemológico interpretativo (SOARES, 2006) qualifica a natureza metodológica do trabalho. Estudos de casos etnográficos (ANDRÉ, 2003) ganham destaque, por haver processos longitudinais de investigação. Esses processos ocorrem por meio da observação participante em um curso de Letras brasileiro, durante um ano letivo, em duas disciplinas orientadas pelo mesmo professor. Assumem a posição de sujeitos da pesquisa três alunas, devido à diversidade de experiências socioculturais, às singularidades em suas trajetórias de aprendizagem, aos propósitos distintos por estarem em Letras e às diferentes reações em situações interlocutivas de sala de aula.

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

O acompanhamento dos trabalhos permitiu comprovar que os gêneros discursivos (cf. BAKHTIN, 2003 [1952-1953/1979], p. 264-265) foram os ob-

jetos de ensino-aprendizagem desencadeadores de muitas ações reflexivas e críticas. Dessa forma, para se caracterizar como se dá a constituição letrada das alunas-sujeito, recorre-se à perspectiva sócio-cultural de letramento e às contribuições de estudos com a teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos. Com esse aporte metodológico e teórico foi possível identificar distintos eventos - *interDiscursivos, identitários-profissionais e reflexivo-transformativos*, e caracterizar diferentes letramentos em que as alunas vão se constituindo sujeitos letrados, como será explicitado nas seções 3 e 4 deste trabalho.

### Letramentos e gêneros discursivos: perspectivas teóricas

Letramento é enfocado neste trabalho sob a perspectiva sócio-cultural, que encontra lugar nos Novos Estudos do Letramento. O que justifica a caracterização “novos” a esses estudos é a ideia de que leitura, escrita e sentido são sempre situados em práticas sociais específicas, conforme Gee (1999, 2000, 2001). Esses estudos privilegiam os sentidos, nos processos sócio-culturais, as habilidades técnicas/individuais dos sujeitos envolvidos em práticas letradas.

Essa abordagem, caracterizada por Gee como sócio-cultural, dá ênfase a um conjunto plural de práticas sociais que permite o uso de diferentes formas de linguagem em uma mesma ou diversificada(s) cultura(s) e que autoriza, também, a conceituação do termo letramento em sua versão plural - letramentos.

Os diferentes letramentos, no caso da esfera acadêmica, contribuem decisivamente para explicar a constituição de sujeitos letrados. Eles indicam quais são caracterizados como dominantes ou não, no sentido de utilizarem, para mais ou para menos, a presença dos Discursos secundários (GEE, 1999), ou seja, Discursos que envolvem instituições secundárias; pressupõem aprendizagem como parte da socialização em grupos diversificados e que constituem, de forma reconhecida e significativa, os atos públicos mais formais na sociedade. Ainda, os diferentes letramentos indicam se esses sujeitos as dominam ou não. O uso dos letramentos revela, também, a presença de um viés crítico ou não, através da utilização da metalinguagem ou metaDiscurso, pelos sujeitos, para criticar outros letramentos e para explicar os modos deles próprios se constituírem sujeitos letrados, situados socialmente.

A opção por focar, neste trabalho, um tipo específico de letramento – **o letramento acadêmico** – justifica-se, porque o domínio social em destaque é o acadêmico. Quer-se, dessa forma, ressaltar particularidades da esfera acadêmica no âmbito de cursos de graduação. As particularidades, dentre várias, dizem respeito ao uso das linguagens – especializadas e contextualizadas. Ainda, fazem referência aos papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores, às finalidades de os alunos estarem neste domínio, e às relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber. Todos esses aspectos

**Adriana Fischer**

interrelacionam-se inevitavelmente, pois o letramento, compreendido como práticas sociais, envolve (GEE, 1999, 2001) formas de ser, falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir, usar recursos, ferramentas, tecnologias capazes de ativar identidades relevantes num dado contexto.

A esse enfoque afiliam-se Comber e Cormack (1997), os quais abordam o letramento como práticas sociais e culturais em sala de aula. A partir da pesquisa desses autores, e como exemplar dos Novos Estudos da Letramento, reforça-se que o letramento representa maneiras sociais e culturais de se proceder através do uso de textos. Essa visão adiciona à compreensão de letramento as maneiras que os indivíduos, grupos, comunidades e sociedades colocam as práticas letradas em funcionamento. Para os professores, essa abordagem auxilia pensar sobre os tipos de letramentos que tentam produzir, construir através de suas escolhas didáticas e de seus programas curriculares. Isso implica estudar salas de aula como lugares sociais e culturais onde práticas particulares contam como um bom trabalho, na ação de questionar quais textos, formas de falar, ler, escrever e comportar-se são privilegiados e por quê.

Com base nesse direcionamento de Comber e Cormack (1997), mais que julgar se os professores são bons ou ruins, certos ou errados, abrem-se possibilidades de compreender o trabalho que os alunos precisam fazer para identificar o que conta como um bom trabalho ou o que significa ser bons alunos e como eles precisam expor suas competências letradas. Destaca-se, assim, que “o que conta como letramento varia de acordo com fatores como lugar, instituição, proposta, período da história, cultura, circunstâncias econômicas e relações de poder”. (COMBER; CORMACK, 1997, p. 23, tradução nossa).

Na perspectiva de Boiarsky, Hagemann e Burdan (2003, p. 17, tradução nossa), “uma definição de letramento acadêmico precisa necessariamente incluir uma crença no pensamento crítico”. Esse posicionamento dos autores decorre do valor que esta esfera social concede a atividades de leitura e de escrita. Nesse ambiente, a comunidade acadêmica dá ênfase à independência de trabalho, autoconfiança, responsabilidade, relação desencadeada entre trabalho encaminhado por professores, alunos e ideias debatidas, incluindo a capacidade de os sujeitos desempenharem uma profissão atual ou posteriormente. Para além da crença no pensamento crítico, os autores também ressaltam que o letramento acadêmico envolve a construção do conhecimento. Com o intuito de se inserirem como membros da esfera acadêmica, os alunos precisam processar, compreender e responder às várias propostas de trabalho com apoio do conhecimento desenvolvido.

Considera-se que essas propostas de trabalho envolvem sempre textos, sejam eles de diferentes modalidades e gêneros. Por conseguinte, defende-se que os alunos necessitam aprender e aprimorar o controle de uso de diferentes gêneros discursivos, ou seja, de Discursos secundários, na oralidade,

### Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica

na leitura e na produção escrita, bem como nas atividades de análise linguística, a fim de se assumirem *insiders* (cf. GEE, 2001) nessa esfera acadêmica.

Partindo da proposta dialógica da linguagem em Bakhtin, mesmo que esta não tenha sido direcionada para os campos acadêmicos, para o trabalho direto com a linguagem em sala de aula, podem-se discutir e se efetivar contribuições desta construção teórica para o desenvolvimento de práticas sociais de uso da língua em cursos de Letras, por meio dos gêneros do discurso. Assim, é válido reafirmar, conforme Bakhtin (2003 [1952-1953/1979], p. 264-265), que o trabalho com um material linguístico concreto opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), os quais estão relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação. Em virtude disso, o desconhecimento da natureza do enunciado e da relação com as particularidades dos diversos gêneros do discurso redundam em formalismo, em uma abstração exagerada, destituída de funções sociais, que deforma a historicidade da língua e debilita as relações da língua com a vida.

Optando por um trabalho dialógico com a linguagem e considerando as discussões teóricas em Bakhtin, Rojo (2001) afirma que por meio dos gêneros discursivos, adotados como objeto de ensino, abrem-se portas para a escola/universidade melhor prosseguir na formação de cidadãos capazes de interagir criticamente com os discursos alheios e com os próprios discursos. E se à escola chegam professores graduados em Letras, é coerente que o trabalho de formação inicial desses sujeitos, em nível acadêmico, tenha respaldo nessas novas abordagens em torno da língua. Estas indicam que os discursos em circulação, os quais se constituem como exemplares do objeto curricular gênero discursivo, materializado na unidade de ensino texto, passam a funcionar como um megainstrumento para o ensino-aprendizagem das particularidades e das propriedades linguístico-gramaticais dos gêneros.

Para além de adotar os gêneros discursivos como objeto de ensino-aprendizagem, a defesa de Gatinho (2004) é pensá-los também como estratégia de ensino-aprendizagem. A justificativa deste autor (2004, p. 6) é não engessar os gêneros, não os usar “como modelo de práticas discursivas sem, contudo, evidenciar seu caráter dialógico com outros gêneros e sua dinamicidade”. Na verdade, o que se depreende da ênfase dada por Gatinho é a preocupação com o “como fazer”, a elaboração didática, com os gêneros em sala de aula, no intuito de permitir um diálogo com outras áreas do conhecimento e, em consequência, uma construção letrada mais crítica por parte dos sujeitos.

Ao realizarem suas opções discursivas e linguísticas, esses sujeitos têm a possibilidade de se assumirem agentes sociais no trabalho com a linguagem, participantes num processo dialógico, em que se constituem sujeitos históricos mais reflexivos, conforme Almeida (2003). Na esfera acadêmica, com o apoio de trabalhos sistemáticos com gêneros do discurso, orientados por professores, abrem-se espaços para que haja o deslocamento do papel de aluno

Adriana Fischer

para aluno-sujeito na construção de sentidos nas propostas orais, de leitura e de produção escrita.

### **Movimentos dialógicos em eventos de letramento acadêmico: sentidos situados**

Em defesa e em concordância ao argumento de que os alunos de Letras se constituem sujeitos letrados nas interações que determinam o uso da linguagem, apresentam-se e discutem-se **os movimentos dialógicos** mais recorrentes dos sujeitos da pesquisa em eventos de letramento acadêmico nomeados como: **interDiscursivos, identitários e reflexivo-transformativos**.

Esses movimentos indicam especificamente os modos de participação dos alunos nos eventos de letramento, em duas disciplinas do primeiro ano de um curso de Letras – “Estudos da Língua Portuguesa I: conhecimentos básicos” e “Leitura e Produção Textual”–, na relação com os o(s) outro(s), os interlocutores da situação enunciativa e com o conteúdo temático. Em outras palavras, esses movimentos representam unidades comunicativas, traduzem intenções, reações distintas, por parte dos alunos, e configuram a complexidade do processo de se tornar letrado. Cada sujeito, no processo de aprender práticas de letramento, no contexto dessas duas disciplinas, ao mesmo tempo em que vai ampliando oportunidades de constituição letrada, pode fazer uso de movimentos indagatórios, confirmativos, exemplificativos, contrastivos, avaliativos, metalinguísticos e expositivos.

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

Considerando essas regularidades, verifica-se, num primeiro caso, a existência de situações em que vários Discursos se inter-relacionam. Nestes, os sujeitos da interação procuram desvendar, negociar e/ou contestar fronteiras entre os seus Discursos primários e os Discursos secundários da instituição. Essas considerações caracterizam o primeiro grupo de eventos de letramento acadêmico: os **Eventos interDiscursivos**. Um exemplo prático da ocorrência desses eventos, em Letras, e das formas de constituição letrada dos sujeitos pode ser visualizado através do evento 1 da aula 7 de 2005/1, em que há discussões, baseadas no artigo *Linguagem e ensino: uma reflexão sobre a proposta de Geraldí*, elaborado pelo professor. Este propõe aos alunos a construção do conhecimento por meio dos usos da língua. Defende que a linguagem não entra em sala de aula como conhecimento teórico-conceitual ao aluno, mas como uma prática real e efetiva. Para que esta prática seja possível na escolarização básica, o professor propõe reflexões em torno da língua e linguagem, conforme se observa pelas intervenções (dizeres) dele e das alunas na sequência (1):

### Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica

(1)

1. P: Qual a proposta de ensino do Geraldi? Quais as concepções que o professor deve ter para que o ensino-aprendizagem seja mais qualitativo? Qual concepção de língua e linguagem? Tem que estar bem definido, pro professor na escola.

2. **Beatriz:** Nenhuma, eu acho.

3. P: Isso aí vai refletir lá no trabalho do professor em sala de aula. Porque se o professor tem uma concepção de que ensinar língua é só ensinar gramática, por exemplo, com que ele vai trabalhar em sala de aula?

4. **Renata:** Gramática.

5. P: É só gramática em sala de aula. Então, tá na hora de parar de fazer o aluno decorar regras e fazê-lo refletir sobre a língua.

Diante dos questionamentos do professor (P) (intervenção 1), Beatriz realiza um movimento avaliativo, criticando a escola, que não possui, segundo ela, *nenhuma* concepção de língua e linguagem. Este dizer categórico dela, na verdade, simboliza uma parcial referência ao posicionamento do professor, já externado desde a 1ª aula do semestre: a escola e/ou os professores necessitam de uma concepção clara, consciente e não reprodutora, apenas, a esse respeito, para melhor direcionarem os trabalhos com a linguagem. O dizer de Beatriz, por sua vez, é complementado pelo do professor, o qual marca, implicitamente, que a concepção de língua é sinônimo de ensino de gramática em muitas escolas. Renata, fazendo uso do movimento confirmativo ao dizer do professor, revela consciência de que a concepção estrutural de língua adota a *gramática* como objeto de ensino-aprendizagem. Esta aluna segue a lógica do professor (COMBER; CORMACK, 1997), a qual se faz explícita a ela e é recuperada, continuamente, por ela, pois mostra concordância com o projeto didático do professor frente ao trabalho com a língua na escolarização básica. Esta aluna tem seu dizer valorizado pelo professor (intervenção 5), que defende o trabalho reflexivo com a linguagem em situações enunciativas concretas.

Num segundo caso, destacam-se, em Letras, eventos em que os alunos posicionam-se como *insiders* em práticas acadêmico-escolares de trabalho. Nesses eventos, saem realçadas as ações dos alunos, a posição socialmente situada de professor, que os impulsiona a se assumirem produtores de conhecimentos, habilitando-os a responder a várias propostas de trabalho com apoio do conhecimento desenvolvido na esfera acadêmica. Essas características constituem o segundo grupo de eventos de letramento acadêmico, nomeado como **Eventos identitários**. Como exemplificação, apresentam-se resultados (aula 13, 2005/1) de uma proposta feita pelo professor acerca da produção de atividades didáticas destinadas à Educação Básica.

Conforme a sequência 2, especialmente na intervenção 4, a dimensão social é privilegiada como ponto de partida pelo grupo de Renata e Beatriz:

(2) Apresentação de Renata, Beatriz e duas colegas

1. A(Ca): A atividade consiste em análise e compreensão do texto pré-determinado 'Vale a pena pagar para ver', incluindo um pouco de gramática.

2. **Renata:** Colocar em retroprojeter, mas primeiro entregar cópias para os alunos, o texto.

3. **Beatriz:** A gente entrega e faz uma leitura com os alunos, né. Então vou ler o texto 'Sempre vale a pena pagar para ver' – uma crônica de jornal. [Beatriz lê o texto].

4. **Renata:** A gente ia perguntar qual texto que é: dando opções – se é um artigo, uma anedota, uma resenha. Tem que justificar a resposta. Depois íamos perguntar se eles concordam com o título do texto, vendo a resposta de cada um. Depois identificariam os elementos do texto: quem fala, o quê, quando acontece, como acontece, por que acontece. Isso seria uma compreensão de texto. Depois teria mais uma: na sua opinião, quais os objetivos do texto. Depois: analise o texto e identifique os pronomes, os artigos e conjunções – entraríamos na parte gramatical. Por fim pediríamos para que produzissem alguma coisa, isso pra entregar.

5. A(Ca): Concluímos que, com a aplicação do trabalho desenvolvido ajudaremos o aluno na compreensão de textos, incentivando-o em suas produções e mostrando que podemos aprender a gramática sem ficarmos bitolados nela o tempo todo, que estudando e analisando os textos conseguimos incluí-la sem maiores problemas.

6. P: Levaria umas três aulas?

7. **Renata:** Três a quatro aulas.

Esse grupo de alunas, incluindo Renata e Beatriz, realiza, de forma elaborada e explicativa, movimentos confirmativos às orientações prévias do professor. Diversos são os aspectos que comprovam estes movimentos: a) gênero a que pertence o texto; b) relação do título com o texto; c) elementos do texto (dimensão verbal); d) parte gramatical; e) referência das alunas de Letras ao benefício da atividade para os alunos envolvidos: *mostrando que podemos aprender a gramática sem ficarmos bitolados nela o tempo todo, que estudando e analisando os textos conseguimos incluí-la sem maiores problemas*; f) a duração da atividade – três a quatro aulas.

Em relação à produção escrita, como indicam Renata e Beatriz, parece não haver ainda clareza quanto à necessidade de instruções explícitas para melhor apoiar os alunos. Na voz de Renata, na intervenção 4, *pediríamos para que produzissem alguma coisa*, e Beatriz acrescenta, em outro momento, *o texto eles fazem em casa, a gente corrige depois em sala de aula*. No entanto, no início da apresentação (intervenção 1), as alunas propõem-se a desenvolver

### Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica

*atividade de análise e compreensão de texto*. Optam por fechar a atividade, sugerindo produção escrita, sem maiores esclarecimentos, já que era uma das sugestões indicadas pelo professor na aula 10, de 2005/1.

Mesmo diante dessa parcial coerência de escolhas das alunas, o professor as apoia, afirmando: *esse é um texto que vale pra qualquer época, não tem uma referência histórica*. Essa reação-resposta do professor comprova que ele valoriza como um bom trabalho a iniciativa destes sujeitos por adotar como objeto de trabalho o gênero discursivo e não apenas a gramática. Esta, apesar de não ser enfocada como ponto central das atividades, mostra-se ainda como um desafio, se o caminho é a reflexão, pois, nas intervenções das alunas, apenas se observa menção às classificações normativas. Assim, o professor desafia os alunos a saírem do papel de avaliadores de livros didáticos, de alunos aprendizes em Letras, para assumirem o papel de professores, que necessitam fazer escolhas didáticas, ou de corresponsáveis pelo ensino-aprendizagem em Letras.

O terceiro agrupamento de eventos de letramento acadêmico engloba situações enunciativas em que os alunos valem-se do letramento crítico ou do Discurso reciclado (GEE, 1999), com as funções de libertação – de estruturas fechadas, impositivas de poder – e de emancipação – das práticas sociais em que participam e das próprias identidades assumidas por eles nestas práticas. Nessa direção, nos eventos pertencentes a esse agrupamento criam-se condições, entre professor e alunos, para que estes desenvolvam o controle no uso de Discursos secundários e da metalinguagem que os constituem. Por isso, são nomeados como **Eventos reflexivo-transformativos**. A realização de um Seminário sobre o funcionamento de gêneros discursivos, marca o posicionamento de algumas alunas (sequência 3), na aula 3 (evento 4) de 2005/2.

A reflexão sobre o uso da língua é explicitamente notada em momentos de discussão em que artigo e crônica são colocados em comparação. A aluna Karen, por ter apresentado, na aula 2 de 2005/2, o Seminário sobre crônica, lança um questionamento inicial sobre uma particularidade do artigo (intervenção 2) – *opinião do articulista* – e, em seguida, outro (intervenção 6), que estabelece relação entre crônica e artigo.

(3)

1. **Renata:** Ele usa muito assim o 'nós', também concorda com a situação social. Quando ele usa a impessoalidade, ele talvez não concorde. Quando não concorda, usa da forma impessoal.

2. Karen: Pode aparecer a opinião do articulista?

3. **Renata:** Assim, eu acho que não pode sempre, se percebe a opinião do autor, só que às vezes não aparece tão explícito.

4. Karen: Eu posso escrever um artigo baseado em fatos, sem mostrar a minha opinião?
5. **Renata: Coloca a situação que tu queres defender, de forma interpretativa [...]**
6. Karen: Toda crônica tem que ter opinião, né?
7. **Renata: Acho que crônica tem mais a coisa do humor, da ironia e o artigo é mais sério.**

O dizer de Renata (intervenção 1), sobre o sentido que se constrói com a escolha da pessoa do discurso, impulsiona Karen, por meio de um movimento indagatório, a inserir-se na apresentação, no sentido de implementar sua compreensão sobre o funcionamento do artigo. Renata, via movimento avaliativo, expõe o que compreende do artigo de opinião, indicando uma resposta adequada à questão de Karen. Na intervenção 3, Renata revela percepção apurada sobre uma característica central: opinião do articulista. No entanto, utiliza de uma expressão modalizadora – *eu acho* – que concede *status* de incerteza ao seu dizer. Por conseguinte, Karen reage com outro movimento indagatório (intervenção 4), na tentativa de que explicações sejam aprofundadas. Ainda assim, Renata procura fazer uso do metachecimento que possui, (re)contextualizando como a opinião pode ser expressa no artigo: a situação apresentada de *forma interpretativa*. Percebendo que opinião não é um elemento recorrente apenas no artigo, Karen, na intervenção 6, fazendo uso do metachecimento ampliado com sua apresentação na aula anterior, expõe uma indagação comparativa com a crônica. Novamente, Renata, no uso do modalizador *acho* (intervenção 7), tenta responder com uso de um dizer do professor, expresso no final da apresentação de Karen, na aula 2: *Um aluno [da Educação Básica] me disse assim: a crônica não é séria, o artigo já é sério. Ele percebeu, ele conseguiu definir*. Então, o jogo de vozes, sem referência aos autores em exato, e o inicial adentramento no metachecimento sobre o artigo de opinião, via Seminário, conduzem Renata a utilizar o modalizador *acho* que faz seu discurso não ser absoluto e autoritário.

Essa sequência 3, referente ao Seminário de Renata com o artigo de opinião é, portanto, um decisivo exemplar do uso do letramento crítico, o qual, na visão de Gee (1999), remete ao uso de um Discurso secundário e pressupõe a utilização da metalinguagem, a fim de desencadear compreensão, análises e críticas sobre Discursos primários e/ou secundários e sobre a própria constituição letrada dos sujeitos nas esferas sociais. O letramento crítico representa um caminho para libertação e para emancipação, capaz de conceder aos sujeitos o poder de participar de letramentos dominantes, de questionar a realidade em torno de si, bem como de analisar práticas sociais da língua de maneira crítica, com apoio da metalinguagem que as constituem.

### A construção de um modelo dos letramentos acadêmicos em Letras

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

Considerando, então, a participação e as particularidades de interação dos alunos, no interior desses três tipos de eventos, conclui-se que ocorre a construção de **três tipos de letramento acadêmico**, os quais caracterizam o modelo dialógico dos letramentos acadêmicos, conforme figura 1.

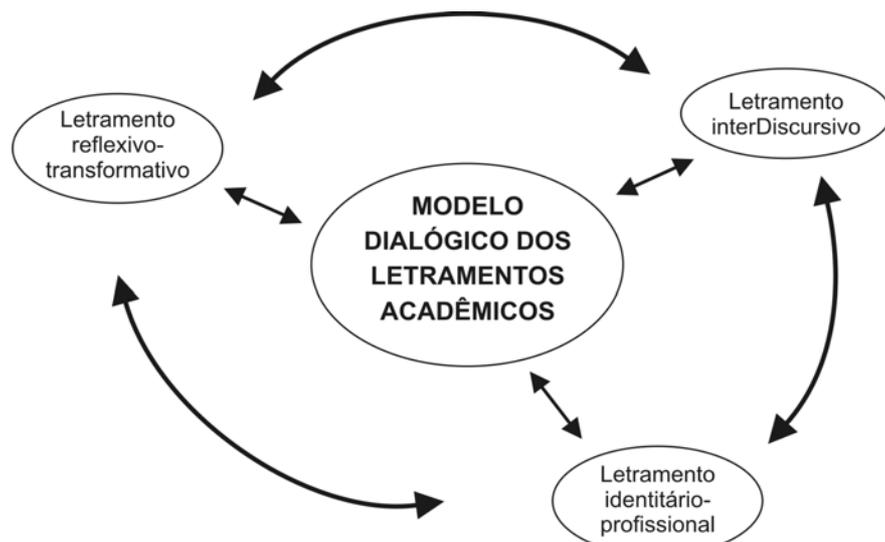


Figura 1: Modelo dialógico dos letramentos acadêmicos em Letras.

A denominação **modelo dialógico das letramentos acadêmicos** é baseada nas abordagens de Lea e Street (2007), os quais apontam o modelo dos letramentos acadêmicos como o mais adequado para se discutir a produção de alunos e o fenômeno do letramento em contextos acadêmicos, em reação ao modelo dominante do *déficit* de letramento. Esse modelo engloba questões como a construção de sentidos, as identidades socialmente situadas, as

Adriana Fischer

relações de poder e de autoridade que subjazem às práticas de letramento nas esferas acadêmicas.

Essa perspectiva do modelo dos letramentos acadêmicos é coerente com a concepção sociocultural de letramento em adoção no estudo desenvolvido a partir da pesquisa realizada com alunos de Letras. Logo, em acréscimo ao que expõem Lea e Street (2007), defende-se a existência de **um modelo dialógico dos letramentos acadêmicos** como norteador da construção de sentidos situados e da constituição letrada dos alunos ingressos em Letras. A justificativa para essa defesa é a ocorrência de práticas de letramento em que o gênero discursivo funciona como mediador (cf. BAZERMAN; PRIOR, 2007) das complexas relações interacionais de sala de aula.

Esse posicionamento de Bazerman e Prior (2007) contribui para aprofundar discussões sobre o papel do gênero discursivo nas interações em e para além da sala de aula. Nesse sentido, então, **o gênero funciona como um mediador no percurso sócio-cultural-histórico dos sujeitos da pesquisa**, uma vez que se concebe a constituição letrada dos alunos na relação com o(s) outro(s) e com o conteúdo temático, com seus perfis de letramento, com seus propósitos sociais por estarem em Letras e com as oportunidades para aprenderem a participar de eventos de letramento acadêmico.

Considerando, dessa forma, que há complexas relações de mediação e os modos de constituição letrada dos sujeitos da pesquisa em Letras, caracteriza-se o gênero discursivo como: **a) mediador conceitual; b) mediador procedimental e c) mediador interacional**. Cada um desses três tipos de mediação apresenta características específicas, as quais são, ao mesmo tempo, integrativas na constituição letrada dos sujeitos.

Em virtude dos Eventos interDiscursivos, identitários e reflexivo-transformativos é que ocorre a construção de três tipos de letramento acadêmico. Como se mostra na figura 1, **os letramentos são nomeados como interDiscursivo, identitário-profissional e reflexivo-transformativo**, pois cada um deles possibilita formas particulares de construção de sentidos e de interações verbais. Em síntese, o **letramento interDiscursivo** pressupõe práticas em que há interface entre tipos de Discursos (primários e secundários), no intuito de desvendar, negociar e/ou contestar fronteiras na intrincada rede ou no *continuum* de Discursos existentes. **O letramento identitário-profissional** posiciona os alunos como *insiders* em práticas acadêmico-escolares de trabalhos, especialmente realçando a posição socialmente situada de professor e habilitando-os a responder a várias propostas profissionais na Educação Básica com apoio do conhecimento desenvolvido na esfera acadêmica. **O letramento reflexivo-transformativo** permite aos alunos desenvolver o controle no uso de Discursos secundários e da metalinguagem que os constituem seja por meio do Discurso reciclado e/ou do uso dos letramentos críticos, com o propósito de transformação de práticas e de identidades sociais.

### Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica

Ainda que haja particularidades na natureza e no funcionamento de cada um desses três tipos de letramento acadêmico, eles estão integrados de maneira dinâmica e complexa, como se vê pelas flechas na figura 1. Essa integração contribui decisivamente para que se denomine o modelo dos letramentos acadêmicos como dialógico.

Com o apoio desses construtos conceituais, tornam-se mais específicas e elucidativas explicações acerca dos sentidos situados no modelo dialógico dos letramentos acadêmicos, ou seja, acerca de como se dá a constituição letrada de alunos ingressos do curso de Letras em práticas de letramento na esfera acadêmica.

Portanto, em consequência da análise dos eventos de letramento ocorridos em Letras, chegou-se à análise dos letramentos que os alunos constroem nessa esfera, os quais dão respaldo a outros trabalhos que venham a ser realizados no âmbito da construção letrada no ensino superior.

### Referências

- ALMEIDA, P. R. O querer-dizer na (re) constituição. In: ABAURRE, M. B. M.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.; FIAD, R. S. (Orgs.). **Estilo e gênero na aquisição da escrita**. Campinas: Komedi, 2003. p. 103-130.
- ANDRÉ, M. **Etnografia na prática escolar**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- BAKHTIN, M. (1952-1953/1979) Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. London/ New York: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BAZERMAN, C.; PRIOR, P. A participação em mundos socioletrados emergentes: gênero, disciplinaridade, interdisciplinaridade. In: BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007. cap. 6, p. 150-197.
- BOIARSKY, C. R.; HAGEMANN, J.; BURDAN, J. Working class students in the academy. Who are they? In: BOIARSKY, C. R. (Org.). **Academic literacy in the English classroom: helping underprepared and working class students succeed in college**. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, Heinemann, 2003. p.1-21.
- COMBER, B.; CORMACK, P. Looking beyond 'skills' and 'processes': literacy as social and cultural practices in classrooms. **Reading**, Oxford, v. 31, n. 3, p. 22-29, 1997.
- GATINHO, J. B. M. A(s) noção(ões) de gênero discursivo subjacente(s) às práticas de sala de aula de língua materna. In: SIGET – SIMPÓSIO NACIONAL DE

**Adriana Fischer**

ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS, 2., 2004, União da Vitória. **Anais...** União da Vitória: FaFI, 2004. 1 CD-ROM.

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

\_\_\_\_\_. The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. Reading and writing in context. London/ New York: Routledge, 2000. p.180-196.

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

LEA, M. R.; STREET, B. V. The academic literacies model: theory and applications. **Theory into Practice**, n. 45, v.4, p. 368-377, 2007.

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.

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 - UFSC**, Florianópolis, v.24, n.2, jul./dez. 2006 p. 393-417.

#### **Correspondência**

**Adriana Fischer** – Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Campus de Gualtar. Código Postal: 4710-057. Braga. Portugal.  
*E-mail:* adrifischer@iep.uminho.pt

Recebido em 13 de novembro de 2009.

Aprovado em 25 de abril de 2010.