

Letramento Acadêmico: História de Letramento e Expectativas em Torno das Práticas de Escrita do Curso de Letras

Academic Literacy: history of literacy and expectations about the writing practices of the Languages Course

Eliane Feitoza Oliveira*

*Universidade Vale do Rio Verde, UNINCOR, Três Corações - MG, 37410-000, e-mail: eli_feitoza@yahoo.com.br

RESUMO: Neste artigo, inserido no campo de estudos da Linguística Aplicada e caracterizado como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, analiso a história de letramento de uma aluna do curso de Letras de uma universidade privada da cidade de São Paulo. Apoiando-me nas noções de modelos ideológico e autônomo de letramento, bem como no conceito de Discurso – elaborações teóricas desenvolvidas no âmbito dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; 2003; GEE, 1996; 2001) – investigo como a história progressiva de letramento da participante da pesquisa e seu contato com Discursos sobre a escrita impactaram na construção de expectativas sobre as práticas escriturais do curso de Letras. Para tal, recorro a recortes feitos na transcrição de uma entrevista semiestruturada realizada em 2009, ano em que estava no primeiro semestre do curso. A interpretação e análise dos registros indiciam, entre outros aspectos, que: (a) nas séries do ensino básico, o ensino da escrita ao qual a aluna teve acesso estava mais ancorado ao modelo autônomo de letramento; (b) nessa fase, não foram abordadas, em termos de ensino e aprendizagem, as características dos gêneros acadêmicos; (c) porém a estudante lançou mão de sua experiência com a escrita, desenvolvida nessa etapa de escolarização, e com outros Discursos para construir suas expectativas sobre as práticas escriturais do curso de Letras. Com base na análise aqui empreendida, conclui-se que a compreensão das histórias de letramento dos alunos que ingressam na universidade pode colaborar para que suas necessidades de aprendizagem passem a ser consideradas no processo de letramento acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: letramento acadêmico; história de letramento; escrita.

ABSTRACT: In this article, inserted in the study field of Applied Linguistics and characterized as a qualitative research of ethnographic nature, I analyze the literacy history of a Languages student from a private university in São Paulo. Backed up by the notions of ideological and

autonomous literacy patterns, as well as by the concept of Discourse, theoretical elaborations developed in the sphere of New Studies on Literacy (STREET, 1984; 2003; GEE, 1996; 2001), I investigate how the research participant's previous literacy history had an impact on the constructions of expectations on the scriptural practices of the Languages Course. To this end, I resort to clippings made in the transcription of a semi-structured interview held in 2009, when she was in the first semester of the course. The record analysis and interpretation indicate, among other aspects, that: (a) in the basic teaching series, the writing teaching which the student has access to was mostly anchored to the autonomous pattern of literacy; (b) in that stage, there was no approach, in terms of teaching and learning, to the characteristics of the academic genres; (c) the student, however, made use of her experience with writing, developed in that schooling phase, and with other Discourses in order to build up her expectations on the scriptural practices of the Languages Course. Based on the analysis undertaken herein, it is concluded that the understanding of the literacy histories of students who enter the university can help so that their learning needs come to be taken into consideration in the academic literacy process.

KEYWORDS: academic literacy; history of literacy; writing.

INTRODUÇÃO

Para este trabalho, apresento algumas discussões feitas em minha pesquisa de doutorado, que teve como objetivo analisar como alunos do curso de Letras mobilizam recursos linguístico-discursivos responsáveis pelo gerenciamento de vozes em gêneros acadêmicos. Como parto da asserção geral de que as histórias de letramento das pessoas auxiliam na compreensão sobre como lidam com as práticas sociais de escrita de contextos específicos, ao longo deste artigo, analiso a história progressiva de letramento de uma aluna do primeiro semestre do curso de Letras de uma universidade privada da cidade de São Paulo e como essa história impactou nas expectativas que tinha em torno das demandas de escrita do curso. Para tal, mobilizo o campo teórico dos Novos Estudos do Letramento, mais precisamente os modelos de letramento propostos por Street (1984), autônomo e ideológico, e a concepção de Discurso desenvolvida por Gee (1996), que grafa a palavra Discurso com a letra inicial maiúscula para referir-se à linguagem em uso.

Com relação ao *corpus*, analiso os relatos orais da participante da pesquisa, que foram transcritos com base nas convenções da escrita e obtidos através da gravação em áudio de entrevistas semiestruturadas. Assim, neste artigo, foram adotados métodos da

pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, pois esse tipo de pesquisa configurou-se como um instrumental de geração e análise de registros que permitiu estabelecer relações entre a história de letramento da estudante, suas percepções e as práticas escriturais do contexto acadêmico. Desse modo, os recortes feitos na transcrição dos relatos da aluna procuram dar conta de analisar os seguintes aspectos: (i) incentivo à leitura no contexto primário de socialização (em casa); (ii) incentivo à leitura e à escrita em contexto secundário de socialização/escolarização; (iii) gêneros discursivos com os quais teve contato em níveis anteriores de escolarização; (iv) expectativas em relação às produções escritas do curso de Letras.

O texto encontra-se dividido em duas partes. Na primeira, faço considerações sobre os modelos de letramento e o que se entende por Discurso, neste artigo; na segunda, apresento a análise dos registros, que indiciam que a estudante não teve, em sua história pregressa de letramento, ensino que incidisse sobre gêneros tidos como acadêmicos, porém recorreu aos conhecimentos prévios que tinha sobre outros gêneros, a fim de associar esses conhecimentos à nova experiência de escrita no curso de Letras. Por fim, são oferecidas as considerações finais com algumas sínteses oriundas da análise, na qual reafirmamos que a compreensão da história de letramento dos sujeitos, bem como da forma com a qual foram socializados com as demandas de escrita de outros Discursos, auxiliam-nos na compreensão sobre como travam contato com os gêneros do Discurso Acadêmico, pois é a partir dos conhecimentos adquiridos nesses Discursos que eles criam expectativas em torno da escrita e tentam se engajar em um novo contexto de ensino. Essa compreensão pode servir para redirecionarmos, enquanto docentes, o nosso trabalho com os gêneros acadêmicos, de modo a considerar as necessidades de aprendizagem dos alunos no processo de letramento acadêmico, entendido “como um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir com as diferentes formas de textos” no contexto acadêmico/universitário (FISCHER, 2008, p.180).

OS MODELOS AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO

A área dos Novos Estudos do letramento (NLS) representa uma nova tradição em considerar a natureza do letramento, pois se concentra não mais no letramento como uma “tecnologia da mente” (GOODY 1968; 1977, citado por STREET, 2003) ou como um conjunto de habilidades técnicas, mas, sim, sobre o que significa pensar o

letramento como uma prática social.

Pensar o letramento como um conjunto de habilidades meramente técnicas implica acreditar que as pessoas, uma vez que aprendem a decodificar as letras em palavras e depois as palavras em sentenças, estão aptas a transitar em qualquer contexto letrado, abordagem que Street (1984) chama de modelo autônomo de letramento. Segundo o autor, esse modelo aponta para uma direção na qual a aquisição de habilidades técnicas e neutras de decodificação da escrita é associada com a ascensão social do sujeito ou sociedade que a ele adere, bem como prevê que qualquer insucesso no âmbito escolar é de responsabilidade do aluno.

Esse modelo enfatiza sobremaneira o texto escrito, considerando-o como uma forma autônoma. Nessa perspectiva, a escrita é entendida como produto completo em si, cujos significados independem de fatores contextuais de produção. Sendo assim, o funcionamento lógico da escrita e os modos como as palavras se articulam em frases, períodos e parágrafos são vistos como aspectos suficientes para que os sujeitos participantes desse processo e interpretem o texto escrito e se engajem em outros contextos letrados. Em suma, essa abordagem parte do pressuposto de que “o letramento ocorre por meio da linguagem fora de contexto, do discurso autônomo e do pensamento analítico” (STREET, 1995, p. 154). Na sala de aula, define-se o modelo autônomo como a capacidade de ler e escrever, em que ler significa ser capaz de decodificar as palavras e escrever ser capaz de codificar a língua dentro de uma forma visual, o texto (GEE, 1996).

No contexto acadêmico, é possível ver a continuidade dessa abordagem de letramento no que Lea e Street (1998) denominam de modelo das habilidades. Esse modelo, bem como o autônomo, compreende o letramento como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os alunos têm de aprender e desenvolver, a fim de transferi-las para os contextos mais amplos da universidade. No que concerne à produção de texto, o foco está na tentativa de “corrigir” os problemas de linguagem, de ordem gramatical e ortográfica, que os alunos apresentam em seus textos. Ainda segundo Lea e Street (1998), o aluno é visto a partir do seu *déficit* durante a correção de seu texto, ou seja, a partir daquilo que ele não sabe e precisa aprender por si só, de modo que a redação é tida como o reflexo de habilidades técnicas e instrumentais de uso da língua.

Ver o letramento a partir da perspectiva desses dois modelos é desconsiderar a trajetória anterior de letramento do aluno e atribuir a ele a responsabilidade de

desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para adaptar-se à universidade, de modo que qualquer insucesso com o uso da escrita, passa a ser de inteira responsabilidade do aluno (LEA; STREET, 1998). É importante salientar que não estamos dizendo que o estudante não precisa desenvolver habilidades de leitura e escrita específicas do domínio acadêmico, visto que isso faz parte do letramento acadêmico, mas, para que isso aconteça, é preciso considerar as capacidades já desenvolvidas nas séries anteriores, no sentido de saber qual é a condição letrada do aluno, dado que, em nossa opinião, justifica a relevância deste artigo.

Já o modelo ideológico, segundo Street (1984), concentra-se nas práticas específicas de leitura e escrita. Para o autor, esse modelo enfatiza a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, por isso, considera as instituições sociais, além da escola, como espaços em que esse processo também tem lugar.

Com base nas considerações de Street (1984; 1993; 2003), o modelo ideológico concebe o letramento como uma prática social, e não como uma habilidade técnica ou neutra. Assim, o letramento não se desvincula do contexto cultural e social no qual é construído, bem como dos significados atribuído à escrita pelas pessoas e das relações de poder que regem os seus usos, de modo que a junção desses fatores resulta em letramentos múltiplos, que variam de comunidade para comunidade, por conta das condições socioeconômicas, culturais e políticas que as influenciam (STREET, 2003).

Segundo o teórico, o modelo ideológico pode ser resumido nas seguintes proposições:

- 1) o significado do letramento depende das instituições sociais em que está inserido;
- 2) o letramento só pode ser conhecido por nós nas formas em que já tem significado político e ideológico não podendo, portanto, ser tratado como algo autônomo;
- 3) as especificidades das práticas de leitura e escrita, que são ensinadas em qualquer contexto, dependem dos aspectos da estrutura social e do papel das instituições de ensino;
- 4) os processos pelos quais a leitura e a escrita são aprendidas são o que, de fato, constrói o significado do letramento para os profissionais da educação;
- 5) considerar o letramento como prática social de uso da escrita em contextos específicos implica reconhecer que seria mais adequado referir-se a “letramentos”, ao invés de se referir a um único “letramento”, ou seja, ao letramento escolar.
- 6) os teóricos que tendem para o modelo ideológico e, por conseguinte, afastam-se do modelo autônomo, pautam suas análises pela natureza política e ideológica das práticas de letramento (STREET, 1984,p.10).

As três primeiras e as duas últimas proposições referem-se ao caráter situado do letramento, pois evidenciam não só a pluralidade das práticas de letramento, mas também o seu significado cultural e o contexto de produção, mostrando que, na dinâmica ensino e aprendizagem, o que condiciona o ensino de determinadas práticas letradas, em detrimento de outras, são as instituições sociais. Já a quarta característica diz respeito à construção do letramento para os profissionais da educação; ou seja, se o professor entende o processo de aprendizagem da leitura e da escrita como o simples desenvolvimento da consciência fonológica que permite ao aluno associar fonema e grafema para, depois, produzir e interpretar palavras e sentenças pode-se dizer que ele tem uma concepção autônoma do letramento, sendo que é essa concepção que vai pautar sua prática pedagógica.

Em outras palavras, é como se este profissional entendesse o processo de aprendizagem como uma espécie de progressão ordenada, na qual, primeiro, o aluno deve assimilar o funcionamento do sistema de escrita e, depois, fazer uso desse sistema em práticas de letramento valorizadas socialmente que nem sempre são valorizadas por ele. No entanto, se o professor entende o processo de aprendizagem da escrita como algo dinâmico, no qual se articulam a descoberta das funções da escrita, a compreensão de suas regras, de seus modos de funcionamento e o seu uso em situações significativas para o aluno, pode-se dizer que ele está calcado numa concepção ideológica do letramento.

Dentro dessa perspectiva, o processo pelo qual a leitura e a escrita são aprendidas implica não somente o conhecimento do código, mas a possibilidade de usá-lo em favor das mais diversas formas de se produzir sentido por meio da linguagem legitimadas em contextos sociais e culturais específicos, de modo que a aprendizagem da escrita deixa de ser para o professor uma questão que pertence somente à dimensão pedagógica, passando a pertencer também à dimensão sociocultural.

Vale salientar que as características do modelo ideológico podem ser associadas às do modelo dos letramentos acadêmicos desenvolvido por Lea e Street (1998). A abordagem dos letramentos acadêmicos vê as demandas de letramento do currículo como envolvendo uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros, áreas do conhecimento e disciplinas. Conforme Lea e Street (1998), uma das características dominantes das práticas de letramento da universidade é a mudança de práticas letradas entre um contexto e outro, entre uma disciplina e outra, bem como entre um professor e

outro. Desse modo, segundo os autores, o aluno, logo num primeiro momento, sente a necessidade de implantar um repertório de práticas linguísticas apropriadas para cada contexto, disciplina e professor, bem como para lidar com as identidades que lhes são convocadas. Porém, alguns conflitos podem se estabelecer quando o aluno, apesar de ter a percepção das mudanças de práticas, não tem um repertório de práticas de letramento suficientes para atuar nos vários contextos da instituição nem lhe é dado tempo para aprendê-lo, mesmo que parcialmente, antes de ser avaliado.

Jones, Turner e Street (1999) também chamam a atenção para os possíveis conflitos que podem ocorrer em virtude da mudança de contexto e do uso de repertório linguístico, supostamente desenvolvido pelo aluno, adequado para cada contexto. Os autores apontam que a identidade pessoal dos estudantes pode ser contestada pelas formas de escrita exigidas em diferentes disciplinas, como as exigências de usar formas impessoais e passivas em oposição a primeira pessoa e às formas verbais ativas, de modo que o aluno pode sentir-se, num primeiro momento, deslocado, por não dominar as convenções da escrita acadêmica, e utilizar as formas de escrita com as quais foi familiarizado em outros níveis de escolarização, mas que não são aceitas na produção de determinado gênero acadêmico.

Assim, os autores apontam que o pesquisador ou instituição que adota esse modelo está preocupado com a negociação entre professores e alunos de práticas de letramento em conflito. Ou seja, para eles, contrastar práticas de letramento conflitantes, a partir da análise das histórias de letramento dos estudantes, é um elemento importante para tomarmos conhecimento sobre como os alunos negociam e atendem às exigências do curso que escolheram, a fim de identificarmos o que de fato precisa ficar claro para que eles se engajem como membros legítimos do Discurso Acadêmico.

O CONCEITO DE DISCURSO SEGUNDO A PERSPECTIVA DE GEE

Segundo Gee (1996), as línguas não são monolíticas, ou seja, cada língua é composta de muitas sublínguas – no que diz respeito aos diferentes padrões de usos da língua e às escolhas lexicais, gramaticais e de conectores discursivos que as pessoas fazem nela – chamadas pelo autor de linguagens sociais¹. Esse conceito decorre do fato

¹ Para o autor (2001, p. 718), os elementos que constituem as linguagens sociais são os diferentes padrões de uso que as instituições fazem do “vocabulário, sintaxe e conectores discursivos” de uma determinada língua, de modo que cada linguagem social está ligada a tipos diferentes de atividades sociais e às identidades específicas socialmente situadas. Para o autor, reconhecemos diferentes linguagens sociais
Volume 18
Número 39

de que, em momentos distintos, agimos por meio da linguagem, seja através da modalidade oral ou escrita da língua, e para tanto, “deixamos claro quem (*who*) somos e o que (*what*) estamos fazendo” em determinado contexto (GEE, 1996, p.66). Então, na perspectiva do teórico, o que está em pauta não é como falamos ou escrevemos, mas quem somos (*who*) e o que (*what*) estamos fazendo em um contexto específico quando agimos por meio da linguagem.

Para o autor, assumimos múltiplas identidades sociais, ou aquilo que chama de *whos*, para atuar nos mais variados contextos. Assim, as linguagens sociais permitem que “realizemos diferentes *whos* e *whats*”² (GEE, 1996, p.66), visto que acionamos não só o nosso conhecimento linguístico, mas valores, crenças, pessoas, entre outros fatores, a fim de criarmos identidades específicas para, então, nos engajarmos nos Discursos dos grupos sociais dos quais já fazemos parte ou nos Discursos de outros grupos ou comunidades aos quais pretendemos ser membros.

Dentro da perspectiva de Gee (2001), as linguagens sociais são adquiridas pela socialização dos indivíduos nos Discursos. Em outras palavras, as pessoas aprendem novas linguagens sociais e gêneros, a fim de produzi-los e não só de interpretá-los, quando são socializadas naquilo que o autor chama de Discursos³ - e “mesmo quando aprendem uma nova linguagem social ou gênero no sentido de apenas interpretá-lo, [...] estão aprendendo a reconhecer um novo Discurso” (GEE, 2001, p. 719).

Para o teórico, as linguagens sociais emergem dos Discursos, bem como só adquirem sentido neles no momento em que as pessoas se comunicam. Sendo assim, torna-se possível depreender que os Discursos integram as relações sociais, os contextos, bem como as situações de uso das múltiplas linguagens (gestual, corporal,

através do reconhecimento desses padrões lexicais, gramaticais e discursivos que permeiam os textos orais e escritos de cada esfera da atividade humana. Desse modo é possível dizer que há inúmeras linguagens sociais, como a literária, a acadêmica, a da medicina, a da sociologia, a da conversa entre amigos etc.

² Grifos do autor.

³ O autor usa o termo Discurso com D maiúsculo para se referir apenas à língua em uso (GEE, 2001, p.719). Gee (1996), ao definir a noção de Discurso, não estava, especificamente, pensando no contexto acadêmico, mas, sim, na elaboração de um conceito geral que pode ser aplicado aos diferentes contextos sociais aos quais as pessoas tentam inserir-se e serem reconhecidas como membros legítimos. A partir dessa noção de Discurso, entendemos o Discurso Acadêmico como um modo de usar a língua que é próprio da esfera acadêmica. Ou seja, o Discurso Acadêmico é constituído, entre outros aspectos, de gêneros, que têm finalidades definidas, concepções de autoria e destinatários específicos. No interior desse Discurso, a produção de texto, sob a égide dos gêneros, traria uma concepção de autoria cindida entre a exigência dialógica da linguagem, conforme os apontamentos interacionistas, e o agenciamento discursivo monovocalizado, no qual uma voz domina as outras vozes, típico da esfera acadêmica, que tende à paráfrase e à repetição, da parte dos membros mais inexperientes desse contexto, de enunciados produzidos por membros legitimados por ele. Essa relação de autoria, seguindo as postulações de Gee (1996), forneceria a classificação entre *insiders* e *outsiders*, de acordo com a capacidade de lidar com o saber dizer, o saber fazer e com o papel social exigido pela esfera acadêmica.

musical etc.), e as identidades sociais. Desse modo, para atuarmos dentro de um Discurso, faz-se necessário que articulemos modos de usar a língua e modos de ser, pensar e agir legitimados por dada comunidade ou grupo social, a fim de que possamos nos assumir como *insiders* e sermos aceitos e reconhecidos como tal (GEE, 1996). Na voz do teórico, os Discursos são:

[...] maneiras de ser no mundo, ou formas de vida que integram palavras, atos, valores, crenças, atitudes e identidades sociais, bem como os gestos, olhares, posições do corpo e roupas. Um Discurso é um tipo de *kit* de identidade que vem completo com [...] instruções de como agir, falar e também escrever, a fim de aceitar um papel social particular que outros reconhecerão (GEE, 1996, p. 127).

Dentro dessa perspectiva, a linguagem é tida como elemento constitutivo dos Discursos. Em outras palavras, os Discursos convocam linguagens sociais específicas, mas envolvem muito mais do que a palavra escrita, pois integram também “maneiras de falar, ouvir, [...] agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir, usando vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias, a serviço de articular identidades significativas e atividades socialmente situadas” (GEE, 2001, p. 719).

No que diz respeito ao domínio acadêmico, nosso foco de estudo, o aluno universitário calouro deveria assumir a identidade acadêmico-científica para melhor se inserir, participar e interagir dentro desse contexto. Porém, antes que assuma essa identidade, ele precisa ser socializado no e, porque não, familiarizado com o Discurso Acadêmico, o que não acontece de forma imediata, pois, para o aluno, esse Discurso configura-se como novo, ou seja, ele se vê com o desafio de aprender uma nova linguagem social.

Partindo do pressuposto de que somos membros de inúmeros Discursos, para Gee (1996), ao nos depararmos com a necessidade de aprender algo tido como novo, recorreremos ao conhecimento historicamente acumulado, a fim de encontramos similitudes entre o que já conhecemos e o que se apresenta, de modo que esse movimento convoca os conhecimentos adquiridos no Discurso Primário para, então, atuarmos nos Discursos Secundários.

Os Discursos Primários são aqueles que aprendemos primeiro, durante nossa socialização como membros de uma família. Eles constituem a nossa primeira identificação social enquanto cidadãos e nos dão base para aquisição e aprendizagem de outros Discursos, aos quais seremos expostos em outros contextos. Além disso, os

Discursos Primários propiciam o entendimento de *quem* (*who*) somos e de *quem*⁴ as pessoas gostariam que fôssemos, bem como identificar as pessoas que partilham de valores, crenças e atitudes parecidas com as nossas quando não estamos em público. São os Discursos Primários que nos dão as primeiras noções de como nos comportarmos, linguisticamente e socialmente, diante de outras pessoas (GEE, 1996).

Os Discursos Secundários são aqueles pertencentes às instituições secundárias (escola, igreja, trabalho, armazéns, repartições públicas etc.), eles não fazem parte de nossa socialização primeira e, portanto, temos de adquiri-los e aprendê-los fora do núcleo familiar. O autor destaca que a distinção entre Discurso Primário e Secundário não é sem problemas, pois o limite entre os dois tipos de Discursos é constantemente negociado e contestado na sociedade e na história. Um exemplo disso é que muitos grupos sociais introduzem aspectos valorizados nos Discursos Secundários na socialização primeira de suas crianças, com a finalidade de que elas obtenham sucesso na escola e em outros domínios – conforme constatamos na análise da história de letramento da participante desta pesquisa. Da mesma forma, valemo-nos de alguns aspectos de nossos Discursos Primários para atuarmos em Discursos Secundários, dado que também pode ser verificar na próxima seção deste artigo.

A HISTÓRIA PREGRESSA DE LETRAMENTO DA PARTICIPANTE DA PESQUISA E SUAS EXPECTATIVAS EM TORNO DAS PRÁTICAS DE ESCRITA DO CURSO DE LETRAS

Por ocasião de nossa pesquisa de doutorado – caracterizada como uma pesquisa longitudinal, situada no campo da Linguística Aplicada e cujo objetivo principal foi o de analisar como três alunos universitários mobilizam recursos linguístico-discursivos em gêneros acadêmicos – e a partir da constatação de que alguns gêneros tidos como acadêmicos não deveriam ser totalmente desconhecidos por parte dos alunos calouros – pois alguns instrumentos legais, que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, preveem o ensino desses gêneros – elaboramos a entrevista semiestruturada sobre a história pregressa de letramento dos participantes da pesquisa. Para este artigo, recorro à transcrição de recortes feitos na entrevista realizada apenas com uma das

⁴ Grifos do autor.

alunas. A entrevista ocorreu em 2009, ano em que ela ingressou no primeiro semestre do curso de Letras da universidade que serviu como campo para geração dos registros.

A aluna, com 21 anos na época da entrevista, trabalhava como atendente em um hospital, nunca interrompeu os estudos e sempre estudou em escola pública. Contou que, antes de entrar para o curso de Letras, fez curso de comissária de bordo, porém não conseguiu atuar na área; fez também o primeiro ano do curso superior em Aviação Civil. Segundo ela, precisou interromper a faculdade de Aviação Civil em virtude do alto custo das mensalidades; como pretendia retomá-la, decidiu fazer Letras porque o curso oferece disciplinas, como língua portuguesa e inglesa, que poderiam ser convalidadas na faculdade de Aviação. Ela ainda relatou que tinha vontade de ser professora, pois sua mãe era, e queria lecionar para fazer a diferença, para ajudar os alunos a aprender “de verdade”. A escolha da instituição deu-se em função do horário, vespertino, uma vez que trabalhava pela manhã e fazia curso de inglês à noite. Assim, a título de organização e para manter a identidade da estudante preservada, utilizamos a letra **A** para nos referirmos a ela.

Os excertos a seguir, que encontram-se destacados em itálico para melhor visualização, focalizam as respostas dadas ao eixo *incentivo à leitura no contexto primário de socialização*. No excerto abaixo, observa-se que **A** vem de um ambiente primário de socialização, Discurso Primário, no qual havia a valorização da escrita e o incentivo à leitura por parte de um dos familiares, que funcionava como seu agente de letramento:

Meu pai não [me incentivava a ler], ele não estudou muito, só até a segunda-série, mas minha mãe sim, talvez por ela ser professora do primário. Ela trazia [da escola] muitos livros infantis, bem ilustrados, me dizia que lendo e estudando eu teria uma boa profissão no futuro.

Para Gee (1996), a escola é uma instituição social que oportuniza aos alunos a inserção em um espaço de socialização secundário, no qual eles têm contato com pessoas que não são do convívio familiar, e a oferta de ensino sistemático. Considerando que o Discurso Primário, na voz do autor, nos dá base para a aprendizagem de outros Discursos que estão fora do ambiente familiar, pode-se verificar no relato de **A** um incentivo à leitura com vistas ao sucesso escolar, que se deu por meio

da introdução de aspectos e materiais escritos valorizados no Discurso Secundário escolar em sua socialização primária, a fim de que obtivesse sucesso na escola. Essa introdução se deu do seguinte modo: a mãe da aluna trazia da escola livros infantis *bem ilustrados* para incentivá-la a ler; talvez, por ser professora do ensino fundamental I, compartilhasse da crença de que as crianças gostam de livros bem ilustrados, ou, ainda, pelo fato de os livros infantis privilegiarem a ilustração, visto que os alunos em fase pré-escolar ainda não estão suficientemente alfabetizados.

No que concerne à visão de leitura privilegiada no Discurso Primário de **A**, observa-se uma tendência em conferir à leitura e, por conseguinte, à escola uma dimensão de poder. E isso não se evidencia apenas pelas práticas escolares privilegiadas pela mãe de **A**, mas na crença de que o acesso à leitura e à escola proporcionaria o exercício de uma boa profissão.

Vale salientar que há no relato de **A** uma visão de leitura apoiada no modelo autônomo de letramento, que, segundo Street (1984), além de ter espaço na escola, condiciona a ascensão social do indivíduo, o progresso, o avanço econômico, entre outros aspectos, ao desenvolvimento do letramento. Observa-se reflexos desse modelo quando a aluna disse não ter tido incentivo à leitura por parte do pai, por ele não ter estudado muito: *meu pai não [me incentiva a ler] ele não estudou muito, só até a segunda-série*. Esse excerto indicia que a falta de estudo ou o baixo nível de escolarização interferem na forma de valorizar a leitura e a escrita, crença que também está prevista no modelo autônomo de letramento.

No excerto destacado, ainda é possível observar uma interposição de Discursos com vista à promoção escolar, que se evidencia pelo tipo de material oferecido à aluna, pelas práticas de leitura privilegiada no lar e pelo modelo de letramento que apoia essas práticas, que se deu, entre outros aspectos, pelo contato da mãe de **A** com o Discurso Secundário da escola. Conforme Gee (1996), os Discursos interpõem-se quando valemo-nos de aspectos do Discurso Secundário, no caso, o da escola, para socializar nossas crianças com o mundo da escrita, ou quando recorremos a aspectos do Discurso Primário para atuarmos em um determinado Discurso Secundário.

Para o autor, quando a socialização primária de um indivíduo ganha contornos similares aos das práticas letradas valorizadas pelo Discurso Secundário escolar, é possível que essa pessoa não encontre tantas dificuldades em assimilar os modos de ler, escrever, ser, falar, pensar, agir e interagir privilegiados nesse Discurso, tido por ele como dominante (GEE, 1996; 2001), no entanto, a escola não auxilia os alunos a

responderem às demandas da cultura grafocêntrica e não dá continuidade ao que já foi desenvolvido no Discurso Primário.

A escola, por ainda estar calcada no modelo autônomo de letramento, não trabalha em prol de cultivar e ampliar hábitos de leitura e escrita desenvolvidos em casa e nas séries iniciais, à medida que os alunos avançam nos níveis de escolarização. Desse modo, ela não os prepara para lidar com outras formas de produzir sentido, por meio da linguagem, valorizadas fora do ambiente escolar – o que restringe o acesso dos estudantes a um mundo letrado mais amplo. Assim, a correspondência entre certas práticas de letramento do Discurso Primário e as práticas escolares apenas auxilia os alunos a atuarem sem maiores dificuldades no Discurso Secundário escolar. Todavia, as práticas valorizadas por esse Discurso não os auxiliam a responder às exigências de outros contextos em que a leitura e a escrita também têm lugar, como veremos adiante, a menos que os alunos tracem estratégias próprias de aprendizagem.

Destarte, os excertos que seguem focalizam as respostas dadas aos eixos *incentivo à leitura e à escrita em contexto secundário de socialização/escolarização e gêneros discursivos com os quais mais teve contato em níveis anteriores de escolarização*, visto que estava na universidade.

Partindo do pressuposto de que o modelo autônomo vê a língua como autônoma, independente dos contextos nos quais é produzida/utilizada (STREET, 1984), e só pode ser ensinada e apreendida por um processo único, geralmente associado ao desenvolvimento de grupos sociais dominantes, é possível dizer que a experiência da participante da pesquisa com a leitura nas séries iniciais não foge muito a essa regra. Quando perguntado a A se teve incentivo à leitura por parte das professoras, respondeu, em um tom de quase protesto, que *não*, dizendo que a leitura se restringia aos textos do livro didático – de modo que o incentivo vinha mais por parte da mãe:

Não. Raramente elas [as professoras] davam livros pra ler. A leitura se resumia aos textos do livro didático, uma vez ou outra ela pedia pras mães comprarem livros diferentes, livros infantis. Quando eu lia, era mais em casa mesmo, os livros que a minha mãe trazia, os gibis. Eu tinha mais incentivo da minha mãe do que das professoras.

Na fala da aluna, nota-se uma reação diante da artificialidade da prática de leitura oferecida pelas professoras e da negação a um universo letrado mais amplo, que pudesse ir além do livro didático. Talvez essa reação justifica-se pelo fato de **A** ter vindo de um ambiente letrado propiciado pela mãe e do confronto entre a diversidade e qualidade de materiais escritos presentes em casa com os da escola. No que concerne à avaliação da compreensão da leitura, **A** mantém o mesmo tom crítico:

Os professores falavam pra gente ler e ficava naquilo, não explicava o texto. E chegava o dia da prova e tinha que colocar o que a gente tinha entendido da leitura. Se tivesse certo ou errado, eles mostravam, mas não falava o porquê estava certo ou errado. Eles não paravam para falar sobre o que a gente tinha errado ou acertado. Em casa, minha mãe me ajudava nas lições e ela explicava os meus erros.

Para **A**, a explicação dos professores, bem como a explicitação do que estava certo ou errado, auxiliaria na compreensão do texto e das atividades propostas. No entanto, para os professores, a prova era instrumento suficiente para medir a compreensão de leitura dos alunos. Observa-se, no excerto destacado, um conflito entre o Discurso Primário da participante da pesquisa com o Discurso Secundário da escola, pois fica implícita a ideia de que **A** tinha em casa, por parte da mãe, uma explicação ou um diálogo sobre aquilo que lia, talvez por isso a aluna julgava importante que os professores apontassem os erros e acertos não só por meio das correções escritas, mas, também, por meio do diálogo.

Quanto à escrita, verificam-se práticas recorrentes que não privilegiavam as práticas sociais onde essa atividade tem lugar, pois o excerto destacado abaixo indicia que **A** tinha de escrever a partir da inspiração/criatividade, e não com base no contato prévio com outros textos – prática típica do modelo autônomo, que apenas privilegia a aprendizagem do sistema de escrita, porém não favorece a aproximação do estudante com o texto, no que concerne às condições de produção (estabelecimento dos propósitos comunicativos, dos interlocutores, etc.) e ao contato prévio com outros gêneros do discurso, por meio da leitura e pré-escritura. A fim de ilustrar como essa prática implementou-se nas séries iniciais, segue o relato da aluna:

As redações eram pra falar sobre a nossa vida, sobre a nossa família, nada sobre uma pesquisa, até mesmo porque a gente não fazia pesquisa no primário. Às vezes tinha temas livres também.

O trecho destacado revela que a aluna tinha de escrever a partir de temas livres ou estabelecidos pelo professor, sem discussão e leitura prévia sobre eles. Além disso, havia a prática do questionário: *questionário era mais do que redação. Era questionário do texto*. Segundo Kleiman (1993), a prática do questionário é muito comum nas escolas e não testa a compreensão da leitura, mas apenas a capacidade do aluno em parear as palavras do texto com as palavras do questionário a fim de chegar à resposta correta, de modo que o texto é visto como repositório de mensagens e informações.

No que concerne à leitura, nas séries posteriores, ensino fundamental II e médio, observa-se um aumento no incentivo à leitura por parte dos professores e o reforço da prática do questionário, bem como a introdução de outros gêneros e tipos textuais, conforme indicia o excerto destacado abaixo:

A gente [nas outras séries] lia outros textos, não só do livro didático. A gente fazia pesquisas na biblioteca. Eu não consigo lembrar dos livros, mas eu lia mais nessa fase. A gente respondia questionários dos livros de quase todas as disciplinas. Os professores pediam resumos pra nota, eles corrigiam os resumos. Em português, a gente fazia texto narrativo e descritivo e exercícios de gramática.

Embora o relato de A demonstre que, no ensino fundamenta II e médio, tenha tido acesso a outras leituras que não só as do livro didático, pode-se dizer que as atividades de leitura e escrita oportunizadas pela escola eram voltadas à leitura dos textos do livro didático, à produção de questionários e à realização de exercícios de gramática. Essas práticas estão ancoradas ao modelo autônomo de letramento por restringirem o acesso dos alunos a outros materiais escritos e gêneros que circulam fora do universo escolar. Além disso, a prática do questionário, nos moldes em que é solicitado na escola, conforme dito anteriormente, só exige do aluno que acione a

capacidade de parear as palavras que compõem a questão com as palavras do texto, ou seja, localizar e copiar partes do texto como resposta.

É válido dizer que a crítica feita aqui não recai sobre o instrumento questionário, mas sobre o que pedem as questões, uma vez que apenas exigem dos alunos a ativação das capacidades de localização e cópia. Apesar da supremacia da produção do questionário e de redação com tema livre ou determinado pelos docentes, na história de letramento da estudante, nota-se a introdução de outras práticas, como a escrita de narração, descrição e resumo/síntese. Os gêneros ensinados na escola circulam, quase que predominantemente, no ambiente escolar, de modo a se distanciarem de outras práticas de escrita socialmente aceitas em outras esferas. Essa característica levou alguns pesquisadores, como Geraldí (1993) e Britto (2002), a tecerem severas críticas à forma com a qual a escrita é ensinada na escola.

Para Britto (2002, p. 109), o ensino do gênero redação escolar, que se subdivide em descrição, narração e dissertação, traz em seu bojo a concepção de que a leitura e a escrita são habilidades meramente técnicas, uma vez que os alunos podem adquiri-las “com treino e assimilação de regras”. Já para Geraldí (1993), o ensino de redação oferecido pela escola não trabalha em prol do aluno, no sentido de que ele perceba e aprenda que todo texto tem um projeto discursivo; ou seja, para o autor, a escola não mostra ao aluno que para a produção textual algumas condições precisam ser minimamente satisfeitas, a saber: o locutor precisa ter o que dizer a um interlocutor, de modo que “o que dizer” só pode ser construído e textualizado linguisticamente a partir do contato prévio com outras leituras e gêneros que circulam socialmente.

Posto isso, os excertos transcritos a seguir focalizam as respostas dadas ao eixo *expectativas quanto às produções escritas exigidas no curso de Letras*:

Acho que eles [os professores] vão pedir resumo, resenha e fichamento, mas esses textos eu não sei fazer, só resumo na escola, eu não escrevia muito no curso de Aviação Civil, mas uma amiga minha, que faz Letras aqui à noite, que falou pra mim que os professores pedem esses textos, como eu não sei como faz, vou precisar correr atrás para aprender, porque não é obrigação dos professores ensinar tudo.

O excerto destacado indicia que a aluna, talvez por ter tido contato com o gênero resumo durante sua história prévia de escolarização, tinha a expectativa de que esse gênero fosse solicitado no curso de Letras. Isso ilustra que, para a inserção em determinado Discurso Secundário, recorreremos a nossa experiência em outros Discursos Secundários e Primários (GEE, 1996) e ao conhecimento prévio que temos sobre outros gêneros. No caso de **A**, sua expectativa de que fosse solicitada a escrita de fichamento, resumo e resenha foi construída com base no contato que teve com uma amiga, que fazia o mesmo curso no horário noturno.

O excerto ainda indicia que a aluna sabia, no momento da entrevista, que o conhecimento que ela tinha sobre a escrita, construído em contextos primários e secundários de socialização e escolarização, não era suficiente para que se engajasse de modo imediato nas práticas escriturais do domínio acadêmico, ou seja, para que produzisse gêneros tidos como acadêmicos, sendo que esse tipo de percepção faz parte do processo de letramento acadêmico (LEA; STREET, 1998). Porém, **A** não entendia esse processo como natural, pois acreditava que deveria ter aprendido a redigir os gêneros acadêmicos antes de entrar para o curso de Letras, bem como acreditava que não seria tarefa dos professores ensiná-los, embora seja.

Assim, considerando a noção de Discurso expressa por Gee (1996) e as considerações de Lea e Street sobre o modelo dos letramentos acadêmicos (1998), é possível verificar que a aluna, por não saber produzir os gêneros que ela tinha a expectativa que fossem solicitados no curso de Letras, viu-se com a necessidade de aprendê-los para melhor inserir-se nele, ou melhor, nas palavras de Gee (1996), **A** viu-se diante da tarefa de aprender uma nova linguagem social para assumirem-se como *insider*. Desse modo, ela, no momento da entrevista, se imputou a responsabilidade de aprender por meios próprios, pois não tinham a expectativa de que gêneros como resenha, fichamento, resumo fossem ensinados pelos professores. Em seu relato, **A** reproduziu o Discurso Dominante e as postulações previstas no modelo das habilidades, que preveem que as práticas privilegiadas no domínio acadêmico e a escrita acadêmica não são ensinadas (GEE, 1996; LEA; STREET, 1998), pois fazem parte do senso comum.

Essa visão de que a escrita e, por conseguinte, os gêneros específicos de determinada esfera não precisam ser ensinados tem suas bases na concepção autônoma de letramento, pois esse modelo prevê que, uma vez aprendido o funcionamento da escrita nas séries iniciais, os sujeitos estarão aptos a produzir e interpretar qualquer texto

escrito (STREET, 1984). No entanto, é sabido que os diferentes contextos possuem modos específicos de usar a linguagem, de modo que, para tornar-se *insider* de determinado contexto, as pessoas precisam aprender uma nova linguagem social (GEE, 1996) e isso leva tempo e, quando se trata de uma instituição voltada ao ensino, essa nova linguagem pode ser ensinada, se consideradas as características sociais e culturais de seu público alvo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos defender que a compreensão das histórias de letramento dos alunos, muitas vezes refletidas em suas expectativas e na forma com a qual lidam com as demandas de escrita da universidade, pode colaborar para repensarmos o ensino dos gêneros acadêmicos. Assim, a análise empreendida revelou que a aluna foi submetida, em sua história pregressa de letramento, a práticas escriturais descontextualizadas, bem como a uma única forma de se produzir sentido por meio da linguagem, visto a persistência de práticas calcadas na perspectiva da redação escolar e que estão previstas em métodos de ensino balizados pelo modelo autônomo de letramento.

Em outras palavras, a análise mostrou que **A** vêm de uma trajetória de letramento mais embasada no modelo autônomo, que apenas permitiu o acesso a práticas de letramento próprias do ambiente escolar em detrimento de outros gêneros que circulam em outras esferas e contextos de ensino. Todavia, a análise também mostrou que ela teve acesso a outros gêneros, por incentivo de membros da família, e à produção de resumo que, embora seja um gênero escolar, circula com bastante frequência em outros contextos sociais e de ensino.

O gênero resumo é bastante recorrente no Discurso Secundário da escola, pois os professores pedem sua produção com a finalidade de verificar se os alunos realmente leram o que foi proposto em aula, no entanto, geralmente, redigem esse gênero com base na cópia de partes do texto de origem, justamente por não saberem como se apropriar das palavras do autor ou pelo fato do texto base do resumo estar acima de seus níveis de compreensão. Assim, é possível inferir que, tanto no Discurso Primário quanto no Discurso Secundário escolar, **A** não teve contato com gêneros tidos como acadêmicos, nos moldes em que são solicitados na universidade.

Embora alguns documentos que regulamentam o ensino de língua materna prevejam, no ensino fundamental II e médio, o ensino de gêneros que circulam no ambiente acadêmico/universitário (fichamento, esquemas, resumo, resenha, etc.), sabemos que as práticas de letramento do domínio acadêmico apresentam convenções específicas, bem como variações conforme a área de estudo e as disciplinas, e, à medida que os estudantes avançam no curso, outras demandas de escrita vão aparecendo, como a escrita de um artigo ou de uma monografia como requisito parcial para finalizar o curso, o que demonstra que o ensino e a aprendizagem da escrita é um processo contínuo, que não se restringe as etapas iniciais de escolarização, crença prevista pelo modelo autônomo de letramento.

A análise dos registros ainda revela que A lançou mão de sua experiência com a escrita nas séries do ensino básico e com o Discurso Secundário de uma colega para construir suas expectativas em torno dos gêneros que poderiam ser solicitados pelos professores ao longo do curso de Letras. Em nossa visão, as expectativas da aluna colaboram para o entendimento de que os alunos, quando se veem em um novo contexto ou diante da exigência de produzir um gênero ao qual ainda não tinham produzido, recorrem aos conhecimentos prévios sobre outros gêneros, aos quais tiveram contato em outros Discursos ou em anos anteriores de escolarização, para poder atuar nesse novo ambiente, e isso pode ser visto, principalmente pelos docentes, como algo natural, e não como um fator externo ao processo de letramento acadêmico.

Assim, as considerações teóricas advindas dos Novos Estudos do Letramento, adotadas para análise dos registros deste artigo, apontam que o reconhecimento dos letramentos do público com o qual lidamos, no processo de ensino e aprendizagem, pode colaborar para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos alunos, e na adoção, por parte dos docentes, de um modelo de letramento que considere: as histórias e os valores identitários desses sujeitos; suas necessidades de aprendizagem, no que diz respeito à escrita dos gêneros típicos dessa esfera; suas opiniões sobre as atividades de leitura e escrita, entre outros fatores. Essa mudança de postura diante do ensino da escrita acadêmica evitaria, em nossa visão, que as convenções dessa escrita fossem apresentadas como algo que faz parte do senso comum, cuja responsabilidade de aprendê-las recaí sobre os alunos, pois, conforme procuramos ilustrar nesta pesquisa, eles não entram na universidade “prontos” para redigir os gêneros tidos como acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: Ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB, 2002.
- FISCHER, Adriana. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. In: *Revista Acta Scientiarum. Language and Culture*. Maringá, v.30, n.2, p. 177-187, jul./dez., 2008.
- GEE, James Paul. *Social linguistics and literacies: ideology in Discourses*. 2ed. London/ Philadelphia: The Farmer Press, 1996.
- _____. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Newark, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- JONES, Carys; TURNER, Joan; STREET, Brian. (Orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1993.
- LEA, Mary; STREET, Brian. *Student Writing in higher education: an academic literacies approach*. In: *Studies in Higher Education*. London, v. 23, n. 2, p. 157-16, June, 1998.
- STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1984.
- _____. (org.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- _____. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Paper entregue após a Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade*, 2003.

Data de recebimento: 09/08/2016
Data de aprovação: 10/05/2017