
A RELAÇÃO DOS ALUNOS COM ESCRITA E LEITURA: reflexões sobre os letramentos

Jacqueline Aparecida dos Santos Pereira Guedes¹

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da disciplina de Letramentos Acadêmicos, do curso de mestrado acadêmico da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Como proposta de trabalho final, as professoras² disponibilizaram um compilado de trechos com relatos de alunos do 1º período de graduação do curso de Pedagogia da mesma universidade, os quais tratavam da relação dos referidos alunos com a escrita e leitura nos anos iniciais de escolarização e no contexto acadêmico, e solicitaram a proposição de uma reflexão sobre estes a partir dos pressupostos teóricos dos Novos Estudos de Letramento (LEA; STREET, 2014).

Isso posto, objetiva-se, norteadas pelas discussões do aporte teórico supramencionado, abordar concepções que são relevantes para a compreensão da importância das práticas de letramento contextualizadas. Além disso, baseadas nessas explanações, propomo-nos analisar alguns trechos que ilustram a influência dos letramentos na relação com escrita e leitura, e, também, na própria visão como sujeito ator, por parte dos alunos.

O ensaio será dividido em quatro seções: a presente introdução, os pressupostos teóricos, a análise dos trechos e as conclusões. A seguir, tem-se a explanação sobre os Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 2014).

2 LETRAMENTOS ACADÊMICOS: APONTAMENTOS

Existem pensamentos que estão tão enraizados no imaginário popular que, quase automaticamente, as pessoas que sucedem esses grupos absorvem tais afirmações sem questionar. Nesse sentido, muitos alunos, por exemplo, ao ingressarem em um curso universitário, deparam-se com tarefas como escrever uma

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

² As professoras que ministraram a disciplina são Andreia Rezende Garcia-Reis e Tânia Guedes Magalhães, ambas compõem o corpo docente do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

resenha ou um artigo e muitos, por não terem experiência com tais gêneros, não conseguem desenvolver esses textos. Somado a isso, temos que ainda muitos docentes e departamentos de faculdades acreditam e pautam-se na assertiva de que se o aluno sabe ler e escrever, ele saberá elaborar qualquer tipo de texto que lhe for solicitado.

Tal cenário serve de subsídio para o discurso do “déficit” (LEA; STREET, 2014, p. 480), o qual desqualifica o desempenho dos alunos, argumentando que os discentes não têm conhecimentos necessários para desenvolverem alguma atividade relacionada à leitura ou à escrita. Essa defasagem, segundo tal pensamento, advém da ineficiência de fases escolares anteriores. Santos (2016) argumenta que há, por falta de diálogo no campo acadêmico, a predominância da “prática institucional do mistério” (p. 135), a qual “corresponde à ideia de que as convenções da escrita não apresentam problemas para os alunos no ensino superior por serem consideradas do senso comum pelos professores” (SANTOS, 2016, p. 135).

Em continuidade, a não explicitação clara dos objetivos e das expectativas em relação a uma escrita textual resulta em textos, muitas vezes, distantes dos gêneros esperados. Por conta disso, Street (2010), expõe que, em uma de suas pesquisas, foca “nas dimensões escondidas que são observadas nas avaliações da escrita acadêmica, embora muitas vezes permaneçam implícitas” (p. 541). Nesse viés, o autor advoga que é necessário elucidar quais serão os parâmetros usados, por exemplo, na avaliação de um trabalho acadêmico para que o autor já saiba o que é esperado pelo seu leitor. Há, então, uma explicitação das dimensões que são interpretadas como de conhecimento de todos, mas que servem de argumento para a defesa do “discurso de crise” (SANTOS, 2016, p.135) dos discentes na academia.

Em contrapartida, em um movimento de desmistificação desses pressupostos incutidos no imaginário acadêmico, o modelo de letramentos acadêmicos, baseado nos pressupostos dos Novos Estudos de Letramento (LEA; STREET, 2014) considera a escrita e a leitura como **práticas sociais**, as quais variam de acordo com diferentes nuances contextuais, culturais e de gênero, não só no ensino superior, mas também no fundamental e médio. Sob tal perspectiva, Lea e Street (2014) defendem uma:

nova abordagem para a compreensão da escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos que desafiam o modelo dominante de déficit. Em vez de se engajarem em debates sobre escrita boa ou ruim, os autores propuseram conceituar, no plano epistemológico, a escrita em contextos acadêmicos, tais como em cursos universitários (LEA; STREET, 2014, p. 478).

Para orientar os educadores acerca da escrita e de outras práticas de letramentos no âmbito educacional, os autores supramencionados elaboraram três modelos de abordagem. São eles: (i) o de **habilidades de estudo**, o qual entende “a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva” (LEA; STREET, 2014, p. 479), baseando-se em características mais superficiais dos textos e compreendendo que é possível o estudante transitar com seus conhecimentos de escrita e letramento em vários contextos sem problemas; (ii) o de **socialização acadêmica**, o qual “supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas (LEA; STREET, 2014, p. 479) ; e (iii) o de **letramentos acadêmicos**, que “têm relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” (LEA; STREET, 2014, p. 479).

Os três modelos, todavia, não se anulam, ao contrário são complementares. Entretanto, Street (2010) observa que:

[...] o modelo dos letramentos acadêmicos é o que melhor leva em conta a natureza da produção textual do aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades; em resumo, consegue contemplar a complexidade da construção de sentidos, ao contrário dos outros dois modelos (STREET, 2010, p. 546).

Pautando-se nas práticas sociais, essas operam como ações “transformadoras, reguladas por injunções sociais, culturais e históricas” (ASSIS, 2015, p. 430), razão pela qual variam em relação ao contexto e ao campo social em que estão inseridas. De forma complementar, a linguagem ocupa lugar de grande importância, pois é através dela que os gêneros são produzidos/replicados/modificados, pois consideram-se tanto a função social e cognitiva (manifestação discursiva) quanto as ações do sujeito em suas relações sociais (através da/ na linguagem) orais ou escritas (ASSIS, 2015).

Dessa forma, os gêneros apresentam-se como basilares, uma vez que o conhecimento destes, “dentro de uma perspectiva da escrita e leitura como práticas sociais, é capaz de ‘ajudar os alunos a desenvolver uma rica compreensão dos textos que lhes serão úteis durante sua vida acadêmica e profissional’” (JOHNS, 1997, p. 21 *apud* BEZERRA; LEDO, 2018, p. 182). Além disso, “os gêneros estão ligados às situações de interação dentro de determinada esfera social, sua constituição e funcionamento devem ser entendidos com base nessas situações” (SILVA; CASTANHEIRA, 2019, p. 8).

A partir do exposto, clarifica-se, então, que os gêneros textuais são apreendidos por meio das interações nas quais estão inseridos. Sob esse aspecto, nas situações de ensino, seja no nível superior ou no fundamental, ao solicitar-se a produção, escrita ou oral, de algum gênero, é importante apontar quais são as dimensões que devem estar contidas no texto para que o autor atinja a expectativa do leitor. Em outras palavras, “contribui para conferir maior objetividade e contextualidade ao foco na leitura e na escrita nos processos de letramentos acadêmicos” (BEZERRA; LEDO, 2018, p. 184).

Ademais, o letramento, através do uso da linguagem numa perspectiva sócio histórica enunciativa, baseada em Bakhtin (MARINHO, 2010), propicia não só o desenvolvimento da leitura e da escrita contextualizadas, mas também contribui para a formação subjetiva do indivíduo. As formas como o mundo é entendido e visto estão imbricadas nas interações e na forma como se usa a linguagem. Nesse aspecto, Zavala (2010) aponta que “as formas de escrita caminham juntas às formas de pensar e as operações cognitivas envolvidas são, por sua vez, inseparáveis da compreensão subjetiva e contextualizada que a pessoa faz do mundo” (ZAVALA, 2010, p. 81). Somado a isso, a autora reitera que o processo de socialização e subjetivação estão diretamente relacionados ao letramento por meio das práticas discursivas: “o letramento não está apenas vinculado a formas de pensar, mas também a formas de sentir e valorizar em relação a si mesmo” (ZAVALA, 2010, p. 81). O indivíduo, portanto, constitui-se também por meio da escrita, através de reflexões, aproximações e distanciamentos de interações que o constituem. Ao escrever, sua subjetividade está posta, mesmo que implicitamente, visto que é resultado de uma soma de experiências individuais.

Na próxima seção serão apresentadas as análises dos trechos selecionados.

3 ANÁLISE DOS TRECHOS

Trataremos, nesta seção, da análise de alguns trechos retirados de relatos de alunas/os do curso de Licenciatura em Pedagogia na disciplina de produção textual (obrigatória), oferecida no 1º período do curso. Os excertos foram divididos em dois grupos: o primeiro trata de experiências com as práticas de escrita vivenciadas pelos alunos nos anos iniciais de escolarização; já o segundo grupo trata da forma como as práticas de escrita estão se configurando durante a graduação. Para fins organizacionais, neste ensaio dividiremos a análise em duas subseções, a primeira será acerca das experiências vividas na infância e adolescência dos discentes e a segunda, sobre as experiências no contexto acadêmico.

3.1 As práticas escolares nos anos iniciais da escolarização

Trecho 1 - “(...) Na escola, não tive das melhores experiências, fui reprovado no meu 1o ano do ensino fundamental. Foi um choque de realidade e desde o dia da reprovação prometi para mim mesmo que nunca mais ficaria para trás. Confesso que naquela fase eu era um aluno difícil de trabalhar, nem sempre queria prestar atenção nas aulas, mas lembro também que a professora me deixava de lado, nunca se dispôs a me ajudar. Creio que dava mais atenção para quem estava avançando. Pior do que ser reprovado é ter que passar pelo mesmo conteúdo de novo, mesmas atividades, que geralmente eram de recortar e colar as letrinhas. As atividades eram praticamente todas em sala de aula, a professora raramente levava a turma até o pátio. (...)”

Trecho 2 - “(...) Não posso esquecer o quanto aquela escola me fez bem, o quanto ela me ajudou a superar os meus medos e atingir as minhas metas. Sou grato por todos os sarauzinhos, eles me ajudaram a melhorar minha leitura e escrita. Hoje com meus 19 anos, posso afirmar que meu gosto pela leitura partiu de um montante de trabalho de vários professores, eles me ajudaram a me encontrar e tomar gosto pela escrita. (...)”

Após a leitura dos trechos acima, podemos perceber que há oposição em relação às experiências com as práticas de escrita, as quais influenciam diretamente a percepção do “eu” que escreve e lê socialmente. No trecho 1, o aluno afirma que *“na escola, não tive das melhores experiências”*, fato que indica o sentimento negativo ao lembrar esse período, o qual influencia diretamente na relação desse indivíduo com a escrita e leitura futuramente, pois, segundo Zavala (2010, p. 81), as práticas de escrita estão intrinsecamente ligadas aos fenômenos epistemológicos, ou seja, a materialidade da escrita e a forma de pensar são “inseparáveis da

compreensão subjetiva e contextualizada que a pessoa faz do mundo”, de suas experiências.

Outro ponto importante diz respeito ao posicionamento da professora em relação a esse aluno, ele afirma ter sido uma criança difícil, mas ela também se atentava com expressiva frequência aos alunos mais avançados. Essa atitude reforça o discurso do déficit (LEA; STREET, 2014) e a concepção de letramento a partir do modelo de habilidades que, segundo Fiad (2016), ao constatar que o aluno não demonstra habilidade para produção de algo, seu valor está diretamente associado a isso, interpretando-o como deficitário. Além disso, o aluno enfatiza o fato de a professora direcionar a atenção para um determinado grupo e isso marcam-no, evidenciando as “relações de poder que podem ser instauradas (ou não) com os professores e como isso pode resultar na qualidade do texto [ou dos textos ao longo de um período] a ser produzido” (SILVA et al., 2021, p. 590, grifo nosso).

Por fim, o fato de o aluno dizer que *“pior do que ser reprovado é ter que passar pelo mesmo conteúdo de novo, mesmas atividades, que geralmente eram de recortar e colar as letrinhas”* demonstra que as práticas sociais eram escassas e/ou inexistentes, reafirmando o pensamento de que tais práticas poderiam ser ensinadas através somente de manuais e atividades repetitivas e não de vivências.

Nesse sentido, reafirma-se a importância do estudo e da inserção das concepções dos letramentos acadêmicos também no ensino básico como forma de fomentar as práticas de letramento contextualizadas, desmistificando a visão de alunos deficitários. Essa perspectiva mostra-se profícua, visto que, nesse sentido, “as práticas de letramento vão se desenvolvendo e se resignificando ao longo da trajetória de vida dos sujeitos” (SILVA et al., 2021, p. 590).

A partir dessa afirmação, o trecho 2 exemplifica como a abordagem contextualizada dos gêneros, através das práticas de letramento, contribuem para a boa relação com a escrita e leitura. O aluno relembra, também, suas experiências escolares, todavia os sentimentos evocados são de satisfação e gratidão: *“Não posso esquecer o quanto aquela escola me fez bem”* e *“sou grato [...]”*. Somado a isso, ao afirmar *“sou grato por todos os sarauzinhos, eles me ajudaram a melhorar minha leitura e escrita”* demonstra que as práticas de letramento utilizadas nessa

escola se aproximam mais dos letramentos acadêmicos do que da socialização, pois há o relato de vivências que influenciaram a boa relação dos alunos com escrita e leitura. Entretanto, não é possível afirmar, com esse trecho apenas, que havia outras vivências além dos saraus.

Por esse motivo, pelo viés dos letramentos acadêmicos, observa-se que a transição entre diferentes situações sociais propicia a maior interação com gêneros discursivos variados, o que contribui para a maior facilidade/familiaridade com as diferentes situações linguísticas as quais participamos durante a vida. Marinho (2010, p. 367) confirma esse pressuposto quando defende que “a experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para a interação verbal bem-sucedida”.

Em adição, o discente conclui afirmando ter mais apreço pela escrita e leitura graças a essas práticas de letramento mais articuladas. Em consonância com Zavala (2010), a identidade, o reconhecimento do “eu” como ator que fala e escreve sobre si mesmo e sobre o mundo advém da socialização precoce, seja no ambiente escolar ou familiar, traço o qual será aprimorado [ou não] através das práticas de letramento, vivências e interações durante a vida.

Conclui-se, assim, que os dois trechos evidenciam comportamentos díspares no mesmo período escolar, os quais são marcantes e desempenham fundamental influência na concepção e relação dos alunos com as práticas de escrita e leitura.

3.2 Práticas de escrita no contexto acadêmico

Trecho 3 - Quando eu entrei na faculdade, eu tive mais contato com textos acadêmicos. Com isso, nos dois anos que eu passei na Filosofia, eu só lia filósofos e textos acadêmicos. Na Filosofia, como as provas eram quase todas dissertativas-argumentativas, a minha escrita era treinada o tempo todo e eu nunca tive problemas de compreensão ou de erros de português na escrita. Mas eu sempre achei que é uma escrita pobre, pobre no sentido de não usar tanto ou nada de termos técnicos que às vezes é preciso. Nesse ano, em que eu entrei na Pedagogia, eu estou lendo muito mais livros literários de autores brasileiros, como Machado de Assis, Lima Barreto, Luiz de Azevedo, entre outros autores.

O trecho acima é um exemplar do modelo de letramento relativo à socialização. Essa análise é possível porque o aluno descreve suas vivências ao ingressar na faculdade, afirmando que “*nos dois anos que eu passei na Filosofia, eu só lia filósofos e textos acadêmicos*”. O modelo em questão prioriza o contato e a inserção dos alunos nas vivências acadêmicas, com o fito de “assimilarem os modos

de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade” (FIAD, 2016, p. 207). Em consonância, o discente relata que as provas eram quase todas do mesmo gênero, fato que fez com que a escrita se tornasse muito técnica, sem erros consideráveis de ortografia, mas ele não se sentia satisfeito ainda com o seu desempenho relacionado aos termos comuns da área e ao desenvolvimento das ideias. Sobre isso, Marinho (2010, p. 383) aponta que “o simples fato do aluno ter sido aprovado no vestibular de uma boa universidade não garante que ele tenha familiaridade com os gêneros que lhes são apresentados nas práticas acadêmicas”. Isso pode ter ocorrido devido ao pouco tempo inserido no curso, mas já demonstra que a participação dessas práticas proporcionou maior proximidade com as ações características do curso.

Além disso, ele continua e informa que mudou de curso e suas leituras mudaram também, agora suas práticas estão voltadas às características dos alunos que cursam Pedagogia e, possivelmente, ocorrerá o mesmo movimento de antes. Para que, portanto, o aluno consiga participar de forma mais “satisfatória” das práticas acadêmicas comuns ao meio em que está inserido, uma possibilidade é o contato com o maior número possível de gêneros utilizados nesse contexto, além do exercício de entendimento e reflexão das dimensões que os compõem.

A esse respeito Street (2010) reforça que é preciso trazer à luz as dimensões escondidas dos gêneros como forma de explicitar ao autor (aluno) o que seu leitor (professor) objetiva ter contato, já que “os estudantes estão em processo de inserção, na universidade, em novas práticas sociais e em novas práticas de letramentos (FIAD, 2016, p. 210).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, portanto, objetivamos discutir e exemplificar como as práticas de letramento são direcionadoras da concepção e da relação com a escrita e leitura, seja no ensino fundamental, seja no ensino superior. As reflexões aqui apresentadas demonstram que os letramentos acadêmicos proporcionam a possibilidade de interação com variados meios, o que auxilia na participação e atuação dos alunos em diferentes esferas sociais com maior facilidade de adaptação às dimensões por elas solicitadas.

Observou-se, também, que ainda há uma distância entre o que é proposto e o que acontece nos meios educacionais, corroborando para a defesa enfática de pesquisas e formação. Assim, para que, cada vez mais, seja possível proporcionar, através do conhecimento, práticas de letramento que acolham os alunos e possibilitem o contato e o desenvolvimento por meio dos gêneros, é necessária a desmistificação de pressupostos enraizados nas práticas escolares, propiciados pelo desenvolvimento e expansão de práticas de letramento contextualizadas.

Referências

ASSIS, J. A. “Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que sei”: representações sobre os textos acadêmico-científicos. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 423-454, 2015.

BEZERRA, B.; LEDO, A. C. O. Gêneros acadêmicos e processos de letramento no ensino superior. In: PEREIRA, R. C. M. **Escrita na universidade: panoramas e desafios na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 172-204, 2018.

FIAD, R. S. Uma prática de letramento acadêmico sob análise. IN: FIAD, R. S. **Letramentos acadêmicos: contexto, práticas e percepções**. São Carlos, Editora Pedro e João, p. 200-224, 2016.

LEA, M. R.; STREET, B. **Os modelos de letramento acadêmico: teoria e aplicações**. Revista Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

SANTOS, L. de F. Desvelando “mistérios” nas práticas de letramento do PIBID. IN: FIAD, R. S. **Letramentos acadêmicos: contexto, práticas e percepções**. São Carlos, Editora Pedro e João, p. 129-159, 2016.

SILVA, E. M. da; CASTANHEIRA, M. L. **Práticas de letramento acadêmico: uma análise das condições de produção da escrita em cursos de geografia**. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 2-21, set./dez. 2019.

SILVA, M. C.; BOTELHO, L. S.; CAETANO OLIVEIRA, M. de C. **A produção de resumos acadêmicos na universidade: percepções de modelos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 60, n. 2, p. 580–594, 2021.

STREET, B. **Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos**. Revista PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isto?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L; DE GRANDE, P. B. (orgs). **Letramentos**. Campinas, SP: mercado de Letras, p.71-95, 2010.