

Revista Práticas de Linguagem



Universidade Federal de Juiz de Fora
Núcleo Fale

Revista Práticas de Linguagem
Revista do Núcleo FALE

Volume 13 – 2023 - 2024

Revista Práticas de Linguagem	Juiz de Fora	v.13	103 p.	2023-2024
-------------------------------	--------------	------	--------	-----------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Faculdade de Educação

Núcleo FALE – Formação de Professores,
Alfabetização, Linguagem e Ensinowww.ufjf.br/nucleofale

A Revista **Práticas de Linguagem** é um periódico eletrônico do Núcleo FALE – Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino, da Faculdade de Educação da UFJF. A Revista tem o objetivo de divulgar trabalhos relativos à prática de professores da área de Linguagem. Este projeto visa contribuir com a troca de experiências na área de Educação e Linguagem.

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio, sem a prévia autorização do NÚCLEO FALE. O conteúdo dos trabalhos é de responsabilidade dos autores.

ISSN: 2236-7268



Revista Práticas de Linguagem

Vol. 13 (2023-2024)

SUMÁRIO

Apresentação	5
Análise de experiências de linguagem no Ensino Básico sob a perspectiva dos Novos Estudos de Letramento (NEL)	9
Eventos de letramentos: como eles constituem a existência de uma pós-graduanda	28
Entre experiências e escritas: uma análise autorreflexiva de práticas de letramento	35
Reflexões de uma trajetória educacional sob a luz dos modelos de letramentos acadêmicos	46
Minhas vivências em práticas de leitura, escrita e oralidade: reflexões à luz dos Novos Estudos do Letramento	57
Relatos de experiências linguísticas na perspectiva dos Novos Estudos de Letramento	66
Experiências com a escrita: reflexões por meio dos Novos Estudos de Letramento	86
A escrita acadêmica como um ato responsivo: uma abordagem dialógica.....	95



APRESENTAÇÃO

Ana Lucia do Carmo Narciso

Janderson Alves Sauma

José Honório Glanzmann

Caros leitores e leitoras,

É com imenso prazer que divulgamos a nova edição da Revista Práticas de Linguagem do Núcleo Fale da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Apresentamos, nessa nova publicação, um número especial de escrita discente construída durante a disciplina de Letramento Acadêmico, desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE-UFJF) no ano de 2024.

Os textos produzidos foram elaborados a partir da necessidade de desvendar o Letramento Acadêmico, compreendendo em que medida as práticas de letramento vividas durante o percurso formativo dos discentes implicam nos usos sociais da língua em contextos acadêmicos. Com efeito, são suscitadas reflexões críticas acerca da temática e de seu papel para a construção de um senso de apropriação e pertencimento às normas de linguagem que se fazem presentes na academia.

Fato é que para grande parcela dos autores que neste volume apresentam seus trabalhos, os debates acerca do Letramento Acadêmico eram novidades. A turma, formada por dois químicos, uma matemática, duas pedagogas, um cientista social, uma letróloga e um cientista da computação mostrava a própria heterogeneidade acadêmica do programa de pós-graduação em Educação. É nesta mistura de áreas que os ensaios sobre Novos Estudos de Letramento (NEL) escritos por Lea e Street (1998) concebem vários caminhos de pensamento. Nestes caminhos, surgem os trabalhos finais da disciplina, que tinha como premissa uma análise da trajetória acadêmica de cada um dos sujeitos que compunham a disciplina no semestre. Olhar para um momento da formação anterior à universidade e um olhar na graduação fez com que cada uma destas áreas de pensamento assimilasse os estudos dos Novos Estudos de Letramentos e, principalmente, como os artigos estudados produziam subjetividades únicas.



É com estas subjetividades e percepções da própria vivência que cada artigo que compõe esta edição se baseia. Os textos de Street (2010), Lea e Street (1998), Zavala (2010) e tantos outros autores trabalhados nas aulas agora são compreendidos em cada uma destas áreas. Entender que cada ensaio nesta edição trata-se não somente de pensar os estudos dos Novos Estudos do Letramento, mas de toda uma trajetória de cada um dos autores que apresentaram suas vivências em forma de ensaio, aumentando o coro de vozes acadêmicas do NEL.

Para abrir essa edição, trazemos o ensaio de Maurício de Souza Costa Júnior, que se ancora nos Novos Estudos do Letramento (NEL) para discutir sobre a manifestação dos três modelos de letramento apresentados por Lea e Street (1998) nas práticas de escrita e oralidade vividas durante a Educação Básica e a universidade — no curso de Química e no mestrado em curso no PPGE.

Na sequência, Grace Cândido, egressa do curso de Letras, nos conta sobre as experiências de letramento ocorridas durante o pré-vestibular e a participação em um projeto de extensão. Ao fazê-lo, a autora objetiva evidenciar os tipos de letramento predominantes nessas ocasiões, produzindo reflexões sob a luz dos Novos Estudos do Letramento (NEL) em diálogo com a filosofia da linguagem bakhtiniana.

Dando continuidade, Ana Lucia do Carmo Narciso relata sobre dois momentos de sua trajetória formativa: as experiências de letramento vividas durante a Educação Básica e aquelas ocorridas durante a graduação em Matemática, no mestrado em Educação Matemática na UFJF e no doutorado em curso no PPGE. Para produzir discussões a esse respeito, a autora demarca sua filiação ao campo (auto)biográfico e estabelece um diálogo com os NEL para compreender como as práticas de letramento possibilitadas durante sua formação implicam nos usos sociais da língua no contexto acadêmico.

Logo após, Janderson Alves Sauma destaca como as produções de resumos de livros lidos na escola durante o ensino fundamental produziu no autor um sentimento de que o simples ato de produzir resumos era visto como uma forma de aprendizado deste estilo de escrita, contudo, conforme Lea e Street (1998) destacam como habilidades cognitivas. Em seguida, Sauma apresenta, a partir da socialização acadêmica, como os debates sobre educação durante sua formação como cientista social fazia com que ocorresse uma exclusão dele e outros graduandos, haja vista que, os professores da área de Ciências Sociais.



Nesta mesma perspectiva, Patricia Cabette discorre sobre a problemática do antigo ensino fundamental a alfabetização através da memorização. Com um relato que demonstra como ela ficava memorizando os textos no livro didático a fim de ter um bom desempenho nas atividades. Em seguida, a autora apresenta o relato de sua produção de monografia e como, mesmo com uma boa orientação, ela sentia uma dificuldade na escrita não por motivos de dificuldade de leitura, mas sim por não conhecer as regras pressupostas acerca deste gênero de escrita.

No trabalho de José Honório Glanzmann, o autor reflete sobre sua própria trajetória de escrita acadêmica, iniciada durante o mestrado em Computação, na década de 1990, e como essa experiência influenciou sua produção textual atual no doutorado em Educação. O texto destaca as particularidades do estilo de escrita predominante na área das Ciências Exatas e estabelece um contraste com as exigências discursivas e epistemológicas próprias das Ciências Humanas.

Por fim, mas não menos importante, temos o trabalho de Amanda Almeida e seu relato com as dificuldades para com a escrita da redação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com estas dificuldades, a autora discute sobre como a existência de frases prontas para a redação auxiliou ela nesta escrita, contudo, como Amanda destaca, isto não pode ser visto como um crescimento no aprendizado da escrita. No segundo relato, Amanda discute sobre a virada de chave na sua escrita acadêmica que, antes impersonal, por meio de relatórios e diários de pesquisa, na sua monografia houve uma nova forma de escrita, forma esta que moldou a autora desde então.

Além dos textos produzidos pelos discentes cursantes da disciplina no ano de 2024, contamos também com a contribuição de Vaz Pinto Có, que nos brinda com um ensaio voltado para como a filosofia baseada nos debates do círculo de Bakhtin nos auxilia nos debates sobre a escrita acadêmica. Vaz encerra esta edição com uma escrita que reflete em todos os trabalhos apresentados até então. É na reflexão sobre a escrita que produzimos como universitários, pós-graduandos e acadêmicos que os debates dos Novos Estudos do Letramento se baseiam. É nesta perspectiva que os trabalhos aqui apresentados partem e, por este motivo, um trabalho que debate sobre a responsabilidade que a escrita acadêmica possui.

Compreendemos a Educação como um campo feito por pessoas e para pessoas. Nesse sentido, entendemos que as idiossincrasias que nela se manifestam são importantes para o



avanço de discussões que visam questionar modelos de práticas de linguagem hegemônicos que excluem a diversidade e acolhem perspectivas homogeneizantes de domínio técnico da escrita e da oralidade, desconsiderando as condições e contextos de produção de conhecimentos relacionados aos usos sociais da língua.

Além disso, destacamos a importância do Letramento para uma formação emancipadora e crítica, que possibilite uma ampliação da leitura de mundo dos sujeitos e de seus modos de existir e resistir aos contextos em que se inserem.

Esperamos, com esta edição, contribuir para uma reflexão crítica sobre as implicações das práticas de letramento, vividas em diferentes cursos e contextos das trajetórias formativas dos discentes, nas relações estabelecidas com os usos da língua no âmbito acadêmico e nos processos de ressignificação de concepções sedimentadas a respeito da língua enquanto mecanismo de inserção, apropriação e pertencimento ao universo da escrita acadêmica.



ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS DE LINGUAGEM NO ENSINO BÁSICO E SUPERIOR SOB A PERSPECTIVA DOS NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO (NEL)

Maurício de Souza Costa Junior¹

Introdução

Propor uma explicação ou definição para letramento é uma tarefa desafiadora para os pesquisadores. Nesse viés, observo inúmeras discussões acerca da concepção de letramento, conforme a perspectiva teórica adotada pelo investigador. Para muitos estudiosos, letramento é uma questão social, política e, consequentemente, ideológica (Gee, 1996, 2001, 2000; Graff, 1979; Green, 2001; Kleiman, 2003; Luke, 1996; Marcuschi, 2001; Rojo, 2001; Street, 1984, 1995, 2001, 2003). Entretanto, existem outros que, mesmo reconhecendo as dimensões políticas, sociais e cognitivas destacadas no letramento, o interpretam principalmente como um fenômeno linguístico (Hasan, 1996; Halliday, 1996).

A partir dessa característica multifacetada, há um crescente interesse pelos estudos de letramento, fazendo com que o termo seja utilizado como uma metáfora aplicada em diferentes áreas do conhecimento, referindo-se a aspectos relacionados às práticas de leitura e escrita (Terra, 2013). Surgem, assim, expressões como "letramento escolar", "letramento digital", "letramento político", entre outras (Barton, 1994). A partir desse debate, posso salientar que não há apenas uma perspectiva de letramento, mas vários letramentos (Street, 1984, 1995, 2001, 2003). Essa é uma afirmação importante, pois reconhece "a diversidade de práticas de letramento que fazem parte da sociedade" (Terra, 2013, p. 32) e evita rótulos para definir o que é ser letrado ou não.

Comumente, o letramento tem sido entendido como um conjunto de práticas sociais. Segundo a elaboração de Scribner e Cole (1981, p. 236), podemos compreender o termo como:

Um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e tecnológicos para produzi-las e disseminá-las. O letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso.

¹ Aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Em face disso, dialogo com as propostas dos Novos Estudos de Letramento (NEL), pensadas pelo antropólogo Brian Street e outros estudiosos da etnografia. Inicialmente, é importante destacar a relevância dessas contribuições para a concepção de letramento, pois inauguram uma nova tradição no campo, deixando de focar exclusivamente nas habilidades cognitivas de leitura e escrita e passando a considerar o letramento como uma prática social sujeita a relações de poder, situada em um contexto específico (Street, 2013).

Diante do exposto, os letramentos podem ser abordados através da teorização de Street (1984, 2003), que postula dois modelos: o autônomo e o ideológico. Sob a ótica do autor, as principais características do primeiro são a neutralidade e a universalidade do letramento, destacando, portanto, as habilidades individuais de leitura e escrita. Em contraposição, o modelo ideológico concebe o letramento como uma prática social, atravessada por relações de poder e política. Em outro trabalho, Lea e Street (1998), ao refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, propõem três modelos para compreender as práticas de leitura e escrita: i) o de habilidades cognitivas, ii) o de socialização acadêmica e

iii) o de letramentos acadêmicos.

Partindo da perspectiva ideológica defendida por Street (1984), surge a seguinte questão: como essas elaborações se materializam nas vivências de leitura e escrita que tive na educação básica e no ensino superior? Com base nessa questão inicial e nos meus relatos de experiências, escritos a partir da minha trajetória escolar e acadêmica, busco identificar e analisar a presença, ausência ou sobreposição dos três modelos de letramento, conforme discutido por Lea e Street (1998).

Considerando os aspectos, o texto está organizado da seguinte maneira: na primeira seção que segue a introdução, apresento os debates teóricos que sustentam a análise dos dados, baseados nos Novos Estudos de Letramento – NEL (Street, 2014, 2003, 1984; Lea, Street, 1998). Em seguida, serão apresentadas as análises dos relatos escritos e, por fim, exponho as considerações finais sem levar a exaustão do tema.

Perspectivas teóricas dos estudos de letramentos

Os Novos Estudos de Letramento (*The New Literacy Studies – NLS*) surgiram na década de 1980 e se consolidaram nos anos 1990 como uma reação a concepções tradicionais que dominavam as pesquisas sobre linguagem na época. Essas preocupações estavam centradas principalmente em dois fatores: i) a valorização e hegemonia de uma visão psicolinguística tradicional da linguagem, que focava em um conhecimento estrito do código linguístico e o tratava como uma capacidade psicológica individual; e ii) a concepção dicotômica entre oralidade e escrita, que promovia a supremacia cognitiva da escrita (Terra, 2013, p. 33).

O primeiro ponto de contestação dos NLS refere-se à limitação do letramento a uma habilidade técnica e autônoma, desvinculada dos contextos sociais e culturais. Nessa visão tradicional, o letramento era reduzido ao domínio de regras gramaticais e à decodificação do código linguístico, ignorando o fato de que a linguagem é, na verdade, uma prática social situada, que se desenvolve e adquire significado nas interações cotidianas dos indivíduos. Para os NLS, o letramento deve ser compreendido como uma prática social complexa, influenciada por fatores culturais, históricos e identitários.

Além disso, os NLS também reagiram contra a ideia de que oralidade e escrita constituem polos opostos e dicotômicos, com a escrita sendo considerada cognitivamente superior e associada a um marco de racionalidade e civilização. Essa visão, defendida pela tradição, desvaloriza a oralidade, sendo percebida como uma forma de pensamento mais rudimentar. Os NLS, em oposição, argumentam que tanto a oralidade quanto a escrita são práticas igualmente complexas e que sua relevância depende dos contextos específicos em que são usadas. Brian Street (1984), ao criticar essa visão hierárquica, denominou essa abordagem tradicional de "paradigma da autonomia", justamente por sugerir que o letramento poderia ser adquirido de forma independente do contexto social, promovendo mudanças cognitivas universais.

Dessa maneira, de acordo com Street (2003), os Novos Estudos do Letramento podem ser identificados enquanto um campo de pesquisa que:

Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e as práticas sociais a ele



relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes.

Neste contexto, pretendo apresentar uma nova perspectiva de estudos fundamentada em princípios e pressupostos teóricos que são essenciais para a compreensão do fenômeno em questão, bem como para a análise dos relatos que escrevi. Para isso, destaco dois pares de conceitos-chave que orientarão minha discussão: (i) os modelos autônomo e ideológico de letramento, conforme proposto por Street (1984, 2003); e (ii) os modelos de habilidades, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos, conforme abordados por Lea e Street (1998). Em seguida, comentarei cada um desses conceitos em detalhe.

O modelo autônomo de letramento

Ao dialogar com Street (1984), o letramento é compreendido sob a perspectiva do modelo autônomo, que o define como uma habilidade adquirida no contexto educacional, principalmente através do uso da linguagem oral, resultando em um desenvolvimento cognitivo. Essa abordagem foca nas experiências individuais, desconsiderando o contexto social, político e econômico em que o sujeito está inserido. Street (2001, p. 7) esclarece que essa perspectiva promove a crença de que tais práticas são neutras e universais, o que, na realidade, oculta e silencia as questões culturais e ideológicas que as sustentam.

Dentro desse modelo autônomo, a escrita é vista como uma prática autossuficiente, possuidora de qualidades intrínsecas que a afastam dos contextos socioculturais. Assim, acredita-se que os indivíduos devem acessar o código escrito para que suas capacidades cognitivas sejam modificadas e ampliadas. O domínio da escrita é, portanto, considerado uma condição fundamental para o progresso, a mobilidade social e a erudição, partindo da suposição de que o código escrito produz efeitos universais.

Apesar das evidências de pesquisas que questionam essa abordagem, o modelo autônomo de letramento continua a predominar na concepção tradicional de 'alfabetização' no Brasil, influenciando diretamente as políticas e práticas educacionais adotadas por gestores públicos. Street (2003) critica essa realidade ao observar que as políticas educacionais se fundamentam nesse modelo, o que acaba fortalecendo o que Gee (2008) denomina como o "mito do letramento" — a falsa ideia de que o simples domínio do código escrito é suficiente para o desenvolvimento cognitivo e social.



Nesse sentido, defendo a hipótese de que as práticas escolares estão essencialmente ancoradas no modelo autônomo de letramento. Ou seja, a linguagem na escola é tratada como uma habilidade individual, neutra e universal, desvinculada dos condicionantes culturais e das estruturas de poder que moldam o contexto social em que essas práticas ocorrem. Pahl e Rowsell (2005, p. 3) reforçam essa ideia ao afirmar que há uma notável discrepância entre a forma como a leitura e a escrita são ensinadas na escola e o conjunto sofisticado de práticas que os estudantes utilizam fora do ambiente escolar. Segundo eles:

É possível observar claramente uma grande lacuna entre os modos pelos quais estamos ensinando a leitura e a escrita na escola e o sofisticado conjunto de práticas que os estudantes usam fora da escola. Tratando a linguagem como uma mera habilidade, o currículo escolar aborda, de forma restrita, apenas uma fração mínima de habilidades que os aprendizes necessitam para fazer sentido no mundo atual (...). Inegavelmente, o uso da linguagem está vinculado a práticas mais amplas: a aprendizagem de 'como' ler na escola primária; jogar Super Mario com os amigos; ler uma receita. Quer dizer, a noção de letramento como decodificação e codificação, sem levar em conta os seus contextos de uso, desvirtua a complexa natureza da leitura e da escrita.

Esse contraste entre as práticas escolares e as práticas sociais mais amplas reforça os limites do modelo autônomo, que desconsidera a complexidade dos usos da linguagem e seus significados no mundo contemporâneo. No entanto, para além dessa perspectiva centrada na neutralidade e universalidade do letramento, há outro enfoque que considera o contexto social e ideológico das práticas de leitura e escrita: o modelo de letramento ideológico, o qual abordaremos a seguir.

O modelo ideológico de letramento

De acordo com as discussões propostas por Street (1984, 2003), o modelo ideológico de letramento considera a importância do contexto cultural ao pensar as práticas de leitura e escrita. Diferente do modelo autônomo, o modelo ideológico defende que essas práticas sociais variam de acordo com o contexto e se transformam ao longo da história. A partir das ideias do autor, é possível destacar alguns pressupostos fundamentais:

- I) O letramento é uma prática social, não podendo ser reduzido a uma habilidade puramente técnica e desvinculada das dimensões culturais, políticas e sociais;
- II) As formas pelas quais os indivíduos se relacionam com a linguagem — leitura, escrita e oralidade — estão enraizadas em suas concepções de aprendizagem, identidade e



vida em sociedade;

III) As práticas de letramento refletem não apenas a cultura, mas também se materializam nas estruturas de poder que organizam a sociedade.

Com essa visão, o modelo ideológico de letramento promove uma perspectiva sociocultural, que tem sido norteadora de diversas pesquisas no campo. Autores como Scribner e Cole (1981), Street (1984) e Heath (1983) trouxeram contribuições significativas ao explorarem diferentes abordagens metodológicas para o estudo do letramento, ampliando o entendimento do fenômeno. Essas pesquisas demonstram que o letramento é um conceito complexo e dinâmico, longe de ser uma obviedade, como aponta Barton (1994).

Em suma, essas pesquisas realizadas no campo dos Novos Estudos de Letramento nos convidam a refletir sobre o letramento como uma prática sociocultural (Barton, 1994; Gee, 1990, 1996; Macedo, 2005; Marcushi, 2001). Além disso, destacam o caráter múltiplo dessas práticas, revelando como diferentes tradições emergem das práticas de linguagem tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Nesse contexto, Lea e Street (1998) identificam três modelos principais que orientam o processo de ensino-aprendizagem: o modelo de **habilidades de estudo**, o de **socialização acadêmica** e o de **letramentos acadêmicos**.

Contribuições dos letramentos acadêmicos

Nesta seção, apresento conceitos fundamentais para a abordagem dos Letramentos Acadêmicos, a partir da perspectiva dos Novos Estudos de Letramento. Esses conceitos são basilares para a análise dos relatos que elaborei sobre minhas experiências na Educação Básica e no Ensino Superior. Street (2010) ressalta que as práticas relacionadas ao ensino-aprendizagem estão inseridas em tradições que podem ser categorizadas em três modelos principais: habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos. O objetivo desta seção é explorar esses três modelos de forma detalhada, uma vez que eles servirão de base para a análise das minhas experiências educacionais.

O modelo de **habilidades de estudo** fundamenta-se em uma concepção autônoma de letramento, que restringe a escrita a um conjunto de competências individuais e cognitivas que os estudantes precisam dominar para se integrar ao meio acadêmico (Street, 2010).



Ancorado em princípios behavioristas, esse modelo enxerga as dificuldades com práticas de linguagem – sejam elas de leitura, escrita ou oralidade – como problemas individuais, quase patologizando essas dificuldades. Além disso, o foco desse modelo recai sobre aspectos instrumentais e estruturais do texto, como ortografia e gramática, deixando de lado discussões mais complexas sobre o papel social da linguagem. Essa visão reducionista não contempla a profundidade das práticas de letramento, limitando o processo educativo a uma abordagem tecnicista e mecanicista.

Por outro lado, o modelo de **socialização acadêmica** oferece uma perspectiva mais abrangente sobre as práticas de linguagem. Ele reconhece que essas práticas não se limitam apenas às disciplinas e comunidades acadêmicas específicas, mas envolvem também interações em outros espaços sociais (Bazerman, 1988; Berkenkotter & Huckin, 1995). No entanto, apesar dessa ampliação, ainda existe a forte premissa de que o estudante precisa se adaptar à cultura acadêmica para ser bem-sucedido. Nesse contexto, o papel do docente é visto como o de alguém que introduz o aluno a essa nova cultura institucional, de modo que ele possa assimilar as práticas de linguagem predominantes nesse ambiente (Street, 2010). Embora o modelo de socialização acadêmica seja mais flexível do que o de habilidades de estudo, ele ainda pressupõe uma conformidade às normas e valores da academia, muitas vezes negligenciando a diversidade das experiências e trajetórias dos alunos.

Já o modelo de **letramentos acadêmicos** aborda as práticas de linguagem de forma mais ampla, considerando-as como práticas sociais enraizadas nos contextos culturais e institucionais em que ocorrem (Street, 2010). Esse modelo se diferencia dos outros dois por focalizar nos significados que os alunos e a comunidade acadêmica atribuem às práticas de letramento, reconhecendo que essas interações são influenciadas por relações de poder presentes no ambiente educacional. Street (2010b, p. 545) destaca que o modelo de letramentos acadêmicos se concentra na "construção de sentidos, identidade, poder e autoridade", colocando em evidência a natureza estrutural do que é considerado conhecimento em contextos acadêmicos específicos. Ao adotar uma perspectiva epistemológica, esse modelo oferece uma análise crítica das estruturas de poder que moldam as práticas de letramento, promovendo uma visão democrática das dinâmicas educacionais.

O objetivo de detalhar esses três modelos de maneira aprofundada é proporcionar uma compreensão mais clara das minhas experiências com práticas de linguagem, especialmente a escrita, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Vale ressaltar



que esses modelos não devem ser vistos como rígidos ou dicotômicos; pelo contrário, eles se complementam, oferecendo diferentes perspectivas para a análise das práticas de letramento (Street, 2010). Como argumentam Lea e Street (2014, p. 2), esses modelos "são valiosos tanto para pesquisadores que buscam entender melhor a escrita e outras práticas de letramento em contextos acadêmicos, quanto para educadores que desenvolvem currículos, programas instrucionais e refletem sobre suas práticas pedagógicas".

A partir dos conceitos discutidos, que servem como categorias de análise para os relatos sobre minhas experiências de linguagem na Educação Básica e no Ensino Superior, procuro aprofundar a compreensão de como essas teorias se manifestam na prática. Pretendo analisar como os diferentes modelos de letramento influenciam as práticas de leitura, escrita e oralidade nesses contextos, além de identificar como as estruturas de poder, as demandas institucionais e as relações sociais se refletem no uso da linguagem. Dessa forma, espero revelar as tensões e possibilidades presentes nos diferentes modelos teóricos, promovendo uma reflexão crítica sobre o papel do letramento na educação e seu impacto nas trajetórias escolares e acadêmicas.

Análise dos relatos escritos

Nesta seção, apresento uma análise detalhada dos relatos que elaborei com o intuito de revisitar experiências significativas de linguagem, como a escrita, leitura e oralidade. Através de uma rememoração crítica, explorei episódios vividos tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, buscando compreender de que forma essas vivências moldaram minha trajetória nesses contextos. Procurei redigir essas experiências com profundidade, evidenciando nuances e reflexões que enriquecem o entendimento sobre elas. A pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa de cunho interpretativista, fundamentada na perspectiva de Celani (2005), o que reforça meu papel ativo como pesquisador-intérprete, ao analisar e atribuir significados às experiências narradas.

Nesta seção, apresento uma análise detalhada dos relatos que elaborei com o intuito de revisitar experiências significativas de linguagem, como a escrita, leitura e oralidade. Através de uma rememoração crítica, explorei episódios vividos tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, buscando compreender de que forma essas vivências moldaram minha trajetória nesses contextos. Procurei redigir essas experiências com profundidade, evidenciando nuances e reflexões que enriquecem o entendimento sobre elas. A pesquisa

insere-se em uma abordagem qualitativa de cunho interpretativista, fundamentada na perspectiva de Celani (2005), o que reforça meu papel ativo como pesquisador-intérprete, ao analisar e atribuir significados às experiências narradas.

Habilidades de estudo: Enfoque técnico e restritivo da linguagem

O *modelo de habilidades de estudo*, conforme discutido por Lea e Street (1998), entende o letramento como um conjunto de competências técnicas, desvinculadas dos contextos sociais e culturais, focadas no cumprimento de tarefas formais e instrucionais. Esse modelo, também associado ao *modelo autônomo* de letramento, foi amplamente criticado por Brian Street (1984), que argumenta que o letramento não pode ser reduzido a uma habilidade técnica individual, pois está sempre inserido em contextos sociais, culturais e políticos. Ao tratar o letramento como uma prática neutra, o *modelo de habilidades de estudo* ignora as relações de poder e os processos de construção de significado nas práticas de linguagem.

No *Relato 1*, é possível observar como esse modelo se manifesta nas atividades de leitura e escrita na Educação Básica. Um exemplo claro é dado ao descrever as orientações recebidas:

"As orientações abordavam o tipo de papel que precisávamos utilizar para a escrita, geralmente papel almaço com pauta e um sem pauta para fazermos a capa."

Esse trecho reflete uma abordagem técnica e formal das práticas de escrita, em que as instruções se concentram nos aspectos materiais e estruturais da atividade, sem abordar os elementos críticos da linguagem, como o gênero textual ou o conteúdo em si. Como destaca Street (1984), o *modelo de habilidades de estudo* prioriza o domínio do código escrito, mas negligencia o envolvimento crítico dos estudantes com a linguagem. Nessa linha, Bezerra (2012, p. 251) afirma que “não há nenhum destaque para os aspectos sociais envolvidos no processo de escrita ou mesmo para as peculiaridades da escrita em cada campo disciplinar, e sim para traços formais como a estrutura gramatical e pontuação.”

Essa perspectiva torna a escrita uma atividade descontextualizada e mecânica, sem valorizar o desenvolvimento da criticidade e da autoria no processo. Além disso, a falta de acompanhamento pedagógico direcionado agrava esse quadro, como evidencia o seguinte excerto:



"Estes textos nunca voltavam com uma avaliação do docente, se os objetivos foram contemplados ou não e o que necessitava de aprimoramentos."

A ausência de um retorno detalhado reforça o caráter superficial e técnico do processo de ensino-aprendizagem, no qual o foco é apenas o cumprimento da tarefa, sem fomentar uma reflexão mais profunda ou crítica. Lea e Street (1998) destacam que, nesse modelo, a escrita é vista como uma habilidade a ser "dominada" pelos alunos, sem levar em conta suas vivências, contextos ou saberes. Essa falta de orientação contribui para que os estudantes não desenvolvam um letramento crítico, limitando o potencial transformador da prática educacional. Isso cria uma relação distante e desmotivadora com a linguagem, como se observa no próximo trecho:

"A escrita desses resumos era sempre muito desafiadora para mim, não era algo que eu sentia tranquilidade ao fazer, por não entender muito claramente como eu deveria escrever esse texto."

Esse sentimento de insegurança reflete a falha do *modelo de habilidades de estudo* em proporcionar aos alunos uma compreensão mais ampla e contextualizada da escrita. Como Street (1984) aponta, esse modelo se concentra na capacidade técnica individual, ignorando as práticas sociais e culturais que envolvem a escrita. Sem o suporte adequado, o estudante não consegue desenvolver uma relação significativa com o ato de escrever, o que gera frustração e desmotivação.

Essa abordagem técnica também se reproduz no *Relato 2*, que descreve as práticas de letramento no Ensino Superior, especialmente em disciplinas do Curso de Química no Instituto de Ciências Exatas:

"As avaliações em Química sempre foram muito técnicas, focadas em fórmulas e respostas rápidas. Não havia espaço para explorar ou discutir as respostas, apenas o resultado final era o que importava."

Aqui, o *modelo de habilidades de estudo* se manifesta de forma clara, com foco no cumprimento técnico de tarefas específicas, enfatizando fórmulas e resultados objetivos, sem espaço para reflexão e a elaboração própria dos alunos. Como argumentam Lea e Street (1998), esse modelo reduz o letramento a uma série de "habilidades" que os estudantes precisam dominar, sem abrir espaço para a negociação de significados ou para a crítica das práticas acadêmicas.



O seguinte trecho complementa essa análise:

"Nos textos para as respostas, precisávamos ser muito objetivos, e qualquer desenvolvimento mais longo ou reflexivo era visto como desvio. O importante era sempre acertar o cálculo ou a fórmula."

Esse comentário reforça a lógica instrumental que orienta as práticas de letramento no contexto das Ciências Exatas, limitando, nesse caso, as práticas de escrita. Segundo Street (1984), o problema desse modelo é que ele desconsidera as relações de poder e a diversidade cultural que moldam as práticas de linguagem, impondo uma visão única sobre o uso da mesma. A escrita torna-se, assim, uma atividade puramente técnica, sem valor reflexivo ou social.

A desconexão entre o aprendizado técnico e a realidade social dos estudantes também é evidenciada no excerto a seguir:

"Era muito difícil para mim relacionar essas formas de escrita com o mundo real, com as minhas vivências. Parecia que tudo ficava preso no papel e que aquilo não fazia sentido fora dali."

Essa observação revela o distanciamento entre o conhecimento e sua aplicação no mundo social e cultural do estudante, evidenciando a crítica de Street (1984) ao *modelo autônomo* de letramento. Ao tratar o conhecimento como algo isolado das experiências dos alunos, o *modelo de habilidades de estudo* reforça uma abordagem que limita o potencial transformador da educação e restringe a capacidade dos estudantes de aplicar o conhecimento de forma crítica e contextualizada.

Com base nessas passagens, fica evidente que o *modelo de habilidades de estudo* restringe as possibilidades de um letramento mais amplo e reflexivo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Superior. Como apontam Lea e Street (1998), esse modelo falha em reconhecer que o letramento é uma prática social complexa, que envolve a negociação de significados e a construção de identidade e poder. Ao focar exclusivamente em habilidades técnicas, a educação se torna mecânica e descontextualizada, desconsiderando as experiências e os contextos socioculturais dos alunos.

Street (1984) propõe que o letramento deve ser compreendido como uma prática cultural e política, enraizada nas relações de poder e nas dinâmicas sociais. Sua crítica ao *modelo autônomo* de letramento sugere uma abordagem ideológica, que reconhece a



importância dos contextos e identidades sociais nas práticas de leitura e escrita. Ao adotar essa perspectiva, o letramento se torna uma ferramenta de transformação social e democratização do conhecimento, em vez de uma simples técnica a ser adquirida.

Modelo de socialização acadêmica: Aculturação das normas institucionais

O *modelo de socialização acadêmica*, conforme descrito por Lea e Street (1998), considera o letramento como um processo de inserção dos estudantes nas normas e valores da cultura acadêmica, exigindo que eles se adaptem a essas regras para obter sucesso. Esse modelo vai além do tecnicismo das *habilidades de estudo*, reconhecendo a importância do contexto acadêmico, mas ainda impõe aos alunos uma adequação rígida a padrões preestabelecidos, muitas vezes distantes de suas próprias experiências e formas de conhecimento.

No Relato 2, essa dinâmica é evidenciada pela minha experiência no Ensino Superior, particularmente no curso de Química. Descrevo como as disciplinas são organizadas em torno de normas rígidas e tecnicistas:

"A Química é sempre tratada como uma ciência dura, então as avaliações são sempre voltadas para provas com cálculos, sem muitas elaborações próprias, com sentenças curtas que só destacam o resultado final."

Esse trecho exemplifica como o *modelo de socialização acadêmica* impõe aos alunos um letramento técnico e objetivo, no qual a conformidade às normas da ciência é priorizada. A escrita acadêmica, nesse contexto, é reduzida a um exercício mecânico de cumprimento de regras, sem espaço para a reflexão crítica ou a exploração criativa. Como sugerem Lea e Street (1998), esse modelo exige que os alunos internalizem a cultura acadêmica, mas não oferece oportunidades para que eles questionem ou ampliem essas normas. A ausência de reflexão crítica reforça a ideia de que há uma forma correta e universal de "fazer ciência", o que limita a relação dos alunos com as práticas de letramento.

Essa rigidez é perceptível mesmo em disciplinas voltadas para a área de Educação em Química, conforme relato:

"Até mesmo nas disciplinas da área de educação em Química, as perspectivas apresentadas são, em muitos momentos, muito rígidas com o 'fazer ciência'."



Mesmo em um espaço teoricamente mais aberto à pedagogia e à discussão crítica, a socialização acadêmica tende a manter as mesmas regras rígidas que dominam as Ciências Exatas. A pressão para que os alunos se adaptem a essas normas institucionais acaba sufocando a possibilidade de desenvolverem uma visão crítica sobre o próprio processo de aprendizado, o que reforça a sensação de exclusão e alienação. Conforme argumentam Lea e Street (1998), essa adaptação às normas institucionais ocorre de maneira desigual, muitas vezes marginalizando estudantes cujas experiências e trajetórias não se alinham facilmente com as expectativas da academia.

Esse distanciamento é ainda mais evidente quando reflito sobre minha própria relação com a escrita acadêmica:

"Sempre tive a percepção de que a escrita acadêmica era algo distante de mim, que eu não conseguia alcançar com qualidade."

Esse sentimento de alienação reflete as pressões da socialização acadêmica, que impõe um conjunto de normas e expectativas muitas vezes inatingíveis para os estudantes, principalmente aqueles que não estão familiarizados com as formas de letramento valorizadas pela academia. Como sugerem Lea e Street (1998), a socialização acadêmica pode reforçar barreiras invisíveis que dificultam o acesso ao conhecimento, uma vez que os alunos são compelidos a internalizar uma cultura acadêmica que pode parecer hostil ou inacessível.

No *Relato 1*, observamos uma experiência semelhante de adaptação às normas escolares no Ensino Fundamental. A socialização acadêmica já começa a moldar as expectativas em relação à escrita desde o início da escolaridade:

"Com isso, a quantidade de linhas e parágrafos eram as orientações mais destacadas para a elaboração desse texto. Em segundo plano, apareciam explicações sobre a estrutura do texto, da importância de termos uma introdução, desenvolvimento e conclusão."

Aqui, a conformidade às normas de escrita é reforçada desde cedo, impondo aos alunos uma forma padronizada de produção textual, que pode limitar a exploração criativa e crítica. Segundo o estudante, a estrutura era imposta sem muitas explicações sobre o porquê dessa organização, o que transformava a escrita em uma tarefa mecânica, voltada para atender expectativas fixas. Isso se alinha ao que Lea e Street (1998) descrevem como uma adaptação às normas institucionais sem a possibilidade de questioná-las ou ressignificá-las.

"Portanto, a nota para esta avaliação era garantida apenas pela execução da



atividade, focando se cumpria com os aspectos gramaticais e estruturais do texto, sem muitos retornos a não ser o boletim com a nota."

Esse trecho reforça a ideia de que, no processo de socialização acadêmica, a ênfase recai sobre a conformidade às regras institucionais (estrutura e gramática), em detrimento de uma reflexão crítica sobre as ideias ou o conteúdo. Lea e Street (1998) apontam que essa abordagem limita as possibilidades de um letramento mais significativo, uma vez que os alunos não são incentivados a questionar as normas estabelecidas ou a usar a escrita como uma ferramenta de expressão e transformação social.

Os excertos dos dois relatos demonstram como o *modelo de socialização acadêmica* impõe uma conformidade às normas institucionais desde os primeiros anos de escolaridade até o Ensino Superior. Em ambos os contextos, os estudantes sentem-se pressionados a adaptar-se a padrões que muitas vezes não fazem sentido em suas trajetórias pessoais, o que resulta em uma experiência de letramento que pode ser alienante e excluente.

Como apontam Lea e Street (1998), a socialização acadêmica pode ser uma forma poderosa de introduzir os alunos nas práticas acadêmicas, mas se não houver espaço para a reflexão crítica ou para a contestação das normas, ela pode reforçar barreiras ao conhecimento. A adaptação sem questionamento às expectativas institucionais limita a possibilidade de o letramento se tornar uma ferramenta de empoderamento e transformação.

A experiência relatada pelos estudantes ilustra como a socialização acadêmica reforça uma visão única e rígida de "fazer ciência" e de "fazer um bom texto", perpetuando a ideia de que a escrita acadêmica é inacessível para aqueles que não se conformam a essas expectativas. Como resultado, os estudantes não se veem como participantes ativos nas práticas de letramento, mas como receptores passivos de normas que precisam ser seguidas para que sejam aceitos na academia.

Modelo de Letramentos Acadêmicos: Práticas sociais e relações de poder no uso da linguagem

O *modelo de letramentos acadêmicos*, conforme Lea e Street (1998), oferece uma abordagem crítica do letramento, entendendo-o como uma prática social profundamente enraizada nas relações de poder e nos contextos culturais. Esse modelo contrasta com o enfoque técnico do *modelo de habilidades de estudo* e a adaptação normativa da *socialização acadêmica*, ao reconhecer a construção de significado, identidade e poder nas práticas de



linguagem. Os letramentos acadêmicos refletem a dinâmica de exclusão e inclusão no espaço escolar e universitário, permitindo que os estudantes não apenas internalizem, mas também questionem e contribuam para a produção de conhecimento.

No *Relato 2*, o *modelo de letramentos acadêmicos* se manifesta de maneira mais evidente na disciplina "Introdução à Pesquisa no Ensino de Química" oferecida pelo Departamento de Química/UFJF. Nessa disciplina, começo a ressignificar meu papel como autor e produtor de conhecimento, o que se reflete nos seguintes excertos:

"A professora iniciou essa disciplina fazendo um movimento importante para a inserção dos estudantes nesse novo contexto que não estávamos acostumados, ela apresentou os objetivos da disciplina e deu exemplos de projetos escritos no semestre anterior."

Aqui, a prática da professora ao apresentar exemplos concretos de projetos de pesquisa anteriores permite com que os estudantes se apropriem das normas acadêmicas de forma crítica e reflexiva. Ao dar materialidade ao processo de escrita e produção científica, a professora abre espaço para que os alunos se vejam como autores e criadores, dentro do contexto acadêmico. Segundo Lea e Street (1998), o *modelo de letramentos acadêmicos* não busca apenas a adaptação a regras, mas promove a participação ativa dos estudantes na construção de conhecimento, oferecendo uma visão mais ampla das práticas de letramento, que envolve o reconhecimento do papel dos alunos como agentes sociais e críticos.

Esse processo de ressignificação do papel do estudante é ainda mais evidente no seguinte trecho:

"Foi a partir dessa disciplina que consegui enxergar a possibilidade de inserção de quem sou dentro da escrita acadêmica. Antes era eu aqui e a escrita lá."

Esse comentário reflete uma mudança fundamental no modo como me relaciono com a escrita acadêmica. Antes vista como algo distante e inacessível, a escrita passa a ser reconhecida como uma prática social e inclusiva, que me permite inserir suas próprias experiências e identidades. Esse movimento está alinhado com a proposta de Lea e Street (1998), que sugerem que o *modelo de letramentos acadêmicos* reconhece a natureza situada das práticas de escrita e leitura, permitindo que os alunos construam um letramento que reflita suas trajetórias sociais e culturais. Essa mudança de perspectiva torna o letramento acadêmico uma prática transformadora e democrática, em vez de alienante.



A inclusão dos alunos no processo de produção de conhecimento é ainda mais fortalecida quando a professora os incentiva a submeter seus trabalhos para publicação:

"A professora também apresentou algumas revistas acadêmicas na área de Ensino de Química para que pudéssemos adaptar nosso texto e fazer a publicação."

Ao encorajar os alunos a publicarem seus trabalhos, a professora não apenas valoriza suas vozes como autores, mas também os envolve em uma prática social de letramento que reconhece o poder transformador da escrita acadêmica. Essa abordagem reflete o caráter inclusivo do *modelo de letramentos acadêmicos*, no qual os alunos não são apenas receptores passivos de conhecimento, mas também produtores ativos, capazes de contribuir com o campo acadêmico. Conforme Lea e Street (1998) afirmam, esse modelo desafia as estruturas de poder tradicionais da academia e promove a democratização do conhecimento, ao dar voz aos estudantes e reconhecer suas contribuições.

Esses trechos do *Relato 2* mostram como o *modelo de letramentos acadêmicos* oferece uma alternativa crítica às práticas normativas e tecnicistas, ao promover uma visão mais ampla do letramento como prática social. Através da inclusão dos estudantes no processo de produção de conhecimento, esse modelo desafia as estruturas de poder e cria oportunidades para uma participação mais ativa e democrática no contexto acadêmico.

Tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Superior, a inclusão de práticas de *letramentos* pode transformar a experiência de aprendizagem, permitindo que os alunos desenvolvam uma relação mais crítica e engajada com a escrita. Como argumentam Lea e Street (1998), ao reconhecer as práticas de leitura e escrita como dimensões sociais e políticas, o letramento acadêmico deixa de ser um exercício técnico ou de adaptação às normas, tornando-se uma ferramenta de empoderamento e transformação social.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo central analisar as experiências de linguagem que tive na Educação Básica e no Ensino Superior, à luz dos Novos Estudos de Letramento (NEL), investigando como os diferentes modelos de letramento — habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos — se manifestam em tais contextos. A



questão norteadora foi: **Como as práticas de leitura, escrita e oralidade, vivenciadas durante minha trajetória escolar e acadêmica, refletem as teorias dos Novos Estudos de Letramento?**

Ao longo da análise, foi possível identificar a predominância do *modelo de habilidades de estudo* na Educação Básica, marcado por uma abordagem técnica e mecânica das práticas de linguagem. Nos relatos, observou-se que as atividades de escrita eram focadas em aspectos formais e estruturais, desconsiderando o desenvolvimento de uma criticidade mais profunda. A ausência de uma avaliação construtiva e o distanciamento entre as experiências dos alunos e o conteúdo trabalhado reforçaram essa limitação. Essa abordagem, como já apontado por Street (1984), negligencia o caráter social da linguagem, enfatizando um domínio técnico do código escrito.

No Ensino Superior, o *modelo de socialização acadêmica* ficou evidente, principalmente nas disciplinas de Ciências Exatas, onde a adaptação às normas rígidas da academia é exigida para que o estudante tenha sucesso na construção das atividades. A conformidade a padrões institucionais limitou a possibilidade de exploração crítica e criativa das práticas de escrita e leitura. Como exposto nos relatos, a escrita acadêmica era frequentemente vista como algo distante e inacessível, refletindo as pressões de uma socialização que, embora necessária, muitas vezes reforça barreiras e promove a exclusão daqueles que não se adequam prontamente a essas normas.

Contudo, também foi possível identificar momentos em que o *modelo de letramentos acadêmicos* começou a emergir no Ensino Superior, particularmente em disciplinas voltadas para a pesquisa. A partir de uma prática pedagógica que incentiva a reflexão crítica e a participação ativa dos estudantes no processo de produção de conhecimento, a escrita passou a ser vista como uma prática social em que os estudantes podem inserir suas próprias experiências e identidades. Isso promoveu uma maior democratização do conhecimento e um maior sentimento de realização por parte dos alunos, permitindo que eles se vissem como autores e contribuidores do campo acadêmico.

Essa pesquisa, ao analisar essas três abordagens, evidencia a importância de promover práticas de letramento que vão além de uma visão técnica e instrumental, proporcionando aos estudantes a oportunidade de desenvolver uma relação mais crítica e engajada com a leitura e a escrita. É essencial que o letramento seja compreendido como uma prática social e cultural, como sugerido por Street (1984), enraizado nas relações de poder e nas



identidades dos sujeitos, para que a educação cumpra seu papel emancipador. Dessa forma, a pesquisa destaca a relevância de repensar as práticas pedagógicas e curriculares, visando à democratização do acesso ao conhecimento e à inclusão de todos os sujeitos no processo de construção de saberes, transformando o letramento em uma ferramenta de emancipação e participação ativa na sociedade.

Referências

- BARTON, D.** Literacy: an introduction to the ecology of written language. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994.
- GEE, James Paul.** Social linguistics and literacies: ideology in discourses. London: Falmer Press, 1990.
- GEE, J. P.** Social linguistics and literacies: ideology in discourses. 2. ed. Baskerville, UK: Taylor & Francis, 1996.
- _____. Discourse and sociocultural studies reading. In: KAMIL, M. L. et al. *Handbook of Reading Research*. v. III, cap. 14, p. 195-207, 2000.
- _____. Critical literacy/socially perceptive literacy: a study of language in action. In: FEHRING, H.; GREEN, P. (Ed.). *Critical literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Canada: International Reading Association & Australian Literacy Educators' Association, 2001. p. 15-39.
- GEE, James Paul.** Social linguistics and literacies: ideology in discourses. 3. ed. New York: Routledge, 2008.
- GRAFF, H. J.** The literacy myth: cultural integration and social structure in the 19th century. USA: Transaction Publishers, 1979/1991.
- GREEN, P.** Critical literacy revisited. In: FEHRING, H.; GREEN, P. (Ed.). *Critical literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Canada: International Reading Association & Australian Literacy Educators' Association, 2001.
- HEATH, S. B.** Ways with words. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- KLEIMAN, A. B.** Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 209-225.
- LEA, M.; STREET, B.** Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, jun. 1998, v. 23, n. 2, p. 157-172.
- LEA, M.; STREET, B.** O modelo dos letramentos acadêmicos: teorias e aplicações. Tradução de Komesu e Fischer. *Revista da USP*, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

LUKE, A. Genres of power? Literacy education and the production of capital. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (Ed.). *Literacy in society*. New York: Longman, 1996. p. 308-338.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.

PAHL, K.; ROWSELL, J. (Ed.). *Literacy and education: understanding the new literacy studies in the classroom*. London: Paul Chapman Publishing, 2005.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

STREET, B. V. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Londres, v. 5, n. 2, maio 2003.

_____. Literacy and development: ethnographic perspectives on schooling and adult education. In: _____ (Ed.). *Literacy and development: ethnographic perspectives*. London and New York: Routledge, 2001.

_____. Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. New York: Longman, 1995.

_____. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1984.

TERRA, M. R. Letramentos em língua materna & relações de plurilinguismo na aula de inglês. 2009. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, SP, 2009.



EVENTOS DE LETRAMENTOS: COMO ELES CONSTITUEM A EXISTÊNCIA DE UMA PÓS-GRADUANDA

Grace Candido

Uma parte de mim / é só vertigem; / outra parte,
linguagem. / Traduzir-se uma parte / na outra parte /—
que é uma questão / de vida ou morte — / será arte?
- Ferreira Gullar

Escrever é um dos modos pelos quais dialogamos com o mundo, a partir do nosso lugar único de existência. Entendo que traduzir a nossa subjetividade para a escrita pode significar uma atualização do sentido que atribuímos àquilo que vivemos, conforme o contexto em que nos localizamos. O movimento de tradução pretendido por mim com este texto é um produto das discussões realizadas na disciplina “Letramento acadêmico”, ministrada pelas professoras Andreia Garcia e Mariana Cassab, docentes do programa de Pós-graduação em Educação da UFJF. Nesses diálogos, discutimos a respeito de modelos de letramentos e escrita acadêmica em diferentes dimensões discursivas que a constitui (Lea, Street, 2014). Com isso, os objetivos deste ensaio são compreender i) em profundidade o contexto de dois eventos de letramento que vivi, tendo um ocorrido durante o período de pré-vestibular em 2013 e a outro ao final de um projeto de extensão, ii) os tipos de letramentos que predominam em cada um e de que maneira esses eventos impactam a minha formação acadêmica.

Para tanto, optei por dialogar com os conceitos da disciplina e a filosofia da linguagem de Bakhtin (2010, 2017, 2021), uma vez que tomo este ensaio, também, como um dos exercícios de escrita para a dissertação, que se insere na linha dois “Linguagens, culturas e saberes”. Esse trabalho, em andamento, tem por objetivo compreender os significados que professoras de creche dão a sua formação, voltada para a leitura e escrita a partir de enunciados produzidos em grupos focais e analisados a luz da filosofia do círculo bakhtiniano.

Isso posto, com o intuito de estabelecer uma ponte entre essa lente teórica e os estudos de letramento de Street, discuto essas situações como eventos de letramento. Por um lado, os eventos podem ser entendidos como situações em que as práticas de leitura e escrita, situadas histórico e socialmente, constituíram as interações (Terra, 2013). Por outro, eles são entendidos como uma ocorrência “num dado lugar e num dado espaço (...) Se os eventos são individualizáveis, as propriedades que nele se reparam são universalizáveis” (Sobral, 2005, p.27). Nesse sentido, ambas as concepções se complementam e colaboram com



a compreensão das relações entre o contexto e os modelos de letramentos, possibilitando o aprofundamento das análises.

Os três modelos que discuto neste texto são postulados por Street (2010) e dizem respeito ao ensino de escrita. O modelo “habilidades de estudo” se aproxima das competências linguísticas avaliadas e almejadas pelos exames de vestibulares. Já os modelos “socialização acadêmica” e “letramentos acadêmicos” se relacionam à universidade, pois o primeiro tem o foco na inserção do discente nessa cultura acadêmica e o segundo concebe a escrita na academia circunscrita como uma prática social e política.

Portanto, para fins de organização, enuncio² o primeiro evento com os sentidos que atribuo a eles a partir do meu lugar único de existência do mundo, dialogando com os modelos de Street. Em seguida, realizo o mesmo movimento com o segundo evento, objetivando compreender suas reverberações em minha formação acadêmica. A fim de, em um terceiro momento, cotejar esses eventos, construindo sentido sobre como eles constituem o *evento de ser* que sou, entendendo a existência de um sujeito “que a consciência se orienta com relação ao ser tomado-o como evento, não como substância” (Sobral, 2005, p. 27). Ou seja, os sentidos que “traduzo” para esses encontros os quais constroem a minha subjetividade acadêmica.

Uma parte: o pré-vestibular

O momento de pré-vestibular na vida de um jovem estudante pode ser um dos mais tensos, devido à pressão social e econômica de ingressar em uma universidade pública ou com bolsa em uma privada, sobretudo se esse estudante já estivesse buscando esse ingresso pela segunda vez. Foi nesse contexto em que eu, em 2013, me preparava para o vestibular, estando matriculada em um curso preparatório, uma vez que já havia finalizado o ensino médio em 2012. Com isso, estava vivendo um dos anos mais ansiosos, pois a entrada em uma universidade pública, ou em uma instituição particular com bolsa, eram as únicas vias para que eu pudesse cursar um ensino superior de qualidade.

² Enunciar, aqui, é entendido como produzir enunciados na perspectiva de Bakhtin (2011), tomando-os como “unidade real da comunicação discursiva” (p. 269) os quais têm os seus limites determinados pela “alternância de sujeitos do discurso” (p. 277).



Uma das principais chaves para a realização desse objetivo é a nota alcançada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), especialmente a de redação, já que é a única que pode atingir 1000 pontos. Nesse sentido, a escrita adquire um fim alienado, em que ela serve para filtrar estudantes considerados aptos para cursar o ensino superior, de acordo com as competências linguísticas materializadas em um contexto específico (como o dia da prova, local, recorte temático, etc.). Então, a preparação para esse exame passa pela adequação das competências linguísticas ao que é esperado pelo exame, buscando atingir as maiores notas.

Nesse ano que faria o ENEM pela segunda vez, dediquei-me aos exercícios de escrita, pois, no ano anterior, eu alcançara uma nota insatisfatória para ser considerada apta pelo exame. Dessa forma, escrevia as redações solicitadas pela professora e aguardava ansiosamente pela correção, a fim de ir modificando o que fosse necessário para que a minha escrita da dissertação-argumentativa entrasse no “molde” preconizado. Entretanto, as devoluções que recebia pouco dialogavam comigo, uma vez que apenas recebia um aviso “Refazer”, enquanto meus colegas obtinham nota e correção. Esse movimento perturbava-me, pois eu solicitava à professora que colocasse suas impressões para que eu pudesse adequar-me. Então, após 3 vezes solicitando alguma avaliação ou correção de meus textos, a professora atribuiu a uma das minhas redações “refazer” uma nota acerca de 600 pontos, o que pode ser considerado mais próximo ao mediano do que zero, que o “refazer” pode sugerir.

Ademais, tendo a correção em mãos, solicitei que minha mãe, que já era uma professora de redação experiente em correção para o ENEM, constatou que havia uma série de correções feitas pela docente com o objetivo de moldar a minha escrita segundo o seu próprio estilo. Isto é, para além das modificações na escrita necessárias para o ajuste aos critérios exigidos pelo vestibular, a correção da profissional oferecia indícios de que possuía uma baixa flexibilidade para lidar com escritas diferentes do que ela considerava ideal. Portanto, pelo restante do ano, passei realizar meus exercícios de escrita dialogando com minha mãe, o que me levou a obter uma nota acima 900 no exame, possibilitando minha entrada na universidade.

Nesses dois momentos de preparação para o pré-vestibular o modelo autônomo de letramento se sobreponha aos outros dois modelos, tendo em vista que o objetivo desses eventos eram o de adequação das minhas competências linguísticas. Todavia, se deram de formas distintas, pois, por um lado, as respostas da docente pareciam desconsiderar os



enunciados os quais eu materializava, por outro, as realizadas por minha mãe buscavam interagir com as minhas produções, intervindo apenas quando necessário segundo o modelo do vestibular. Assim, nesse segundo momento construímos um diálogo, em termos bakhtinianos, na medida em que “O enunciado de um sujeito apresenta-se de maneira acabada permitindo/provocando, como resposta, o enunciado do outro” (Marchezan, 2006, p. 117). Com isso, constituímos uma relação em que tanto ajustei as minhas competências linguísticas para atender ao objetivo de ingressar na universidade, quanto interagi em um fazer pedagógico o qual considerou o meu conhecimento prévio no processo de aprendizagem.

Outra parte: a academia

Esse primeiro evento mencionado levou-me a cursar Comunicação Social na Universidade Federal Fluminense em 2014, porém essa graduação foi interrompida em 2016, ano anterior a minha entrada no curso de Letras na UFJF. Meu percurso nessa graduação se deu de uma forma que no segundo ano realizei atividades de iniciação científica na área da linguística, porém apenas em 2019 busquei atividades acadêmicas que voltassem mais para a área da educação. Assim, no segundo semestre de 2019 integrei, como bolsista de extensão em interface com a pesquisa, o curso “MEDIAR: Formação de Professores Mediadores de Leitura”, bem como o grupo Linguagens, Infâncias e Educação (LINFE³), ambos liderados pelas professoras Hilda Linhares (UFJF) e Rosângela Veiga (UFJF/João XXIII).

O curso teve uma duração de um ano, sendo o primeiro semestre presencial e o segundo online, devido ao contexto da pandemia da COVID-19⁴. No semestre de 2019.2, o curso ocorreu quinzenalmente na antiga sede do centro de formação à noite. Durante esses

³ O grupo LINFE foi constituído em 2010 e, desde então, tem realizado ações de extensão e pesquisa em interlocução com a rede pública de educação em Juiz de fora. As discussões do grupo passam pelo campo da literatura, infância e avaliação entrelaçados pela filosofia da linguagem de Bakhtin, entre outros referenciais dos estudos da linguagem. Os participantes também refletem a pluralidade do grupo quando é constituído por estudantes da graduação, pós-graduação e professores da rede municipal e privada. Com a liderança das professoras Hilda Linhares, do núcleo FALE/UFJF, e da Rosângela Veiga, ele se insere na linha 2 “Linguagens, Culturas E Saberes” da pós-graduação da Faced.

⁴ Em função do contexto da Covid-19, funcionou na modalidade remota durante os anos de 2020 e 2021. Conforme a Resolução 33/2020, que autorizou extraordinariamente a ocorrência de atividades do ensino remoto emergencial (ERE).

encontros, diálogos sobre a mediação e a literatura foram tecidos com professores desde a Educação Infantil até a EJA da rede municipal de Juiz de Fora.

Uma das atribuições delegadas a mim, e a minha colega bolsista no curso de extensão era o de realizar notas de campo sobre as interações que ali ocorriam, sendo essa a primeira prática de letramento⁵, parte do evento que está sendo detalhado nesta seção. Essas notas eram compartilhadas com o grupo e discutidas com os objetivos de auxiliar as tomadas de decisão para o curso e adequar a minha escrita aos parâmetros acadêmicos/científicos. Com isso, fui me apropriando de um modo de escrever o qual se aproximasse da linguagem própria das ciências humanas, diferindo-se da área da linguística que eu havia tido mais contato.

Já no primeiro semestre de 2020, o curso ocorreu a partir de interações na plataforma *google classroom* e, em raras exceções, no *google meet*. Nesse sentido, a adaptação do curso, que foi pensado para o modelo presencial, aconteceu dentro de um mês, já que apenas o primeiro encontro foi realizado no Colégio de Aplicação João XXIII. Assim, houve a construção coletiva pelo LINFE tanto do material disponibilizado na plataforma (vídeos, textos, murais e museus virtuais, indicações de livros, etc.), quanto das atividades a serem realizadas para que os cursistas obtivessem a certificação. Dessa forma, a natureza virtual das interações (postagem-comentário-resposta) nos indicava a análise e categorização dos comentários como mais produtivas do que de notas de campo.

Ambos os instrumentos de geração de dados eram novidade para mim, que pela primeira vez entrava em contato com a pesquisa em ciências humanas no lugar de produção, logo, ampliou meu repertório como pesquisadora. Ao final da segunda parte do curso, esses dados foram reunidos, analisados e textualizados em um relatório de pesquisa constituído não só por mim, mas também com minha colega bolsista, líderes do grupo e Ricardo Vicente Cunha Jr., que já integrava o grupo e era mestrando orientado pela professora Hilda Linhares. Com essa construção coletiva, comecei a me apropriar dessa dimensão dialógica da ciência, que ocorre por meio de cadeias como “um sistema de relações muito complexo e multiplanar”

⁵ Neste texto, a diferenciação entre prática e evento de letramento se dá a partir da perspectiva adotada por Terra (2013, p. 48) em que “‘eventos de letramento’ designam as atividades particulares em que a leitura e a escrita têm um papel integral, as ‘práticas de letramento’ designam tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela situação particular”. Isto é, a prática se constitui como alguns comportamentos relacionados à escrita, enquanto os eventos seriam um conjunto dessas práticas.

(Bakhtin, 2011, p. 330) onde a interação entre enunciados produz outros novos, com o intuito de compreender questões do humano.

Por um lado, desde o início desse evento de letramento me apropriei dos “modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que caracterizavam membros de comunidade disciplinar ou temática” (Lea; Street, 2014, p. 479), na medida em que lidei com gêneros discursivos próprios da geração de dados em ciências humanas. Portanto, todas as atividades de produção, seja na interação oral nos encontros com o grupo ou as cursistas, seja a partir de comentários e/ou sugestões de correção, realizaram a função, também, de introdução à cultura desse campo acadêmico, aproximando-se do modelo de socialização acadêmica.

Por outro lado, os debates acerca de “relações de poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas no uso de práticas de letramento em quadros institucionais específicos” (Lea; Street, 2010, p. 481) aconteceram de maneira menos explícitas e sistematizadas, uma vez que permeavam as discussões sobre, por exemplo, as contribuições entre a pesquisa acadêmica e a educação pública, que se retroalimentam. Um fato representativo dessa discussão das relações de poder entre as instituições é o fato de ter tido modificações na pesquisa de mestrado da colega Silvana Andrade⁶ a partir dos enunciados materializados pelas professoras e analisados pelo grupo. Portanto, há indicações de que as dimensões políticas da produção acadêmica eram discutidas pelo grupo, mas em “doses homeopáticas”, sem configurarem o tópico principal da discussão.

Uma parte na outra parte: traduções que ressignificam

Esses eventos de letramentos os quais vivenciei fazem parte da cadeia dialógica que impulsiona a tradução de mim em diferentes esferas por meio de atos de escrita. O primeiro, ao colocar-me em contato com duas formas de interação com a escrita do outro, traduziu-se para uma postura de prática de ensino de escrita a qual adoto hoje como professora de

⁶ A pesquisa de mestrado de Silvana Andrade iniciou com o foco na apropriação dos professores sobre o ensino de estratégias de leitura. Entretanto, a partir das interações no campo, ela compreendeu que sua pesquisa deveria ser repensada para entender a relação dos docentes com as estratégias para sua própria formação leitora. Essa transformação em sua pesquisa é reflete concepções próprias do campo da filosofia da linguagem – a consideração dos enunciados concretizados no campo para orientar a pesquisa –, bem como políticas, uma vez que a mestrandona modificou sua proposta de estudo feita no âmbito da academia, dialogando com que os professores produziam em seus discursos.

português, considerando o conhecimento prévio do estudante, bem como buscando oferecer respostas mais claras e dialógicas possível. No segundo, em que iniciei a minha trajetória como pesquisadora em ciências humanas de forma coletiva, uma parte de mim foi sendo transposta para atos de escrita. Com ela, não só fui me apropriando de uma fazer científico, mas também de uma lente filosófica que tenho adotado para compreender a docência e o mundo em dimensões políticas, sociais e culturais.

Em vista disso, esse ensaio pode ser concebido como uma das traduções que faço de mim a qual se insere nessa cadeia dialógica. Nesse sentido, os discursos que mobilizam a materialização deste texto são as vivências relatadas e as discussões realizadas na disciplina do PPGE, presentes nas costuras teóricas que contribuem para as análises, ressignificando esses fatos. Assim, este exercício de escrita também é um produto discursivo de um evento de letramento que ampliou meu entendimento sobre o campo, bem como poderá reverberar em práticas futuras.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro e João, 2017.
- BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.
- MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: **Bakhtin: outros conceitos-chave.** Beth Brait (org.) 1. ed. – São Paulo: Contexto. 2006, p. 115-131.
- SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: **Bakhtin: conceitos-chave.** Beth Brait (org.) 2. ed. – São Paulo: Contexto. 2005, p. 11-36.
- STREET, Brian; LEA, Mary. 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.
- TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.**, 29:1, 2013 (29-58).



ENTRE EXPERIÊNCIAS E ESCRITAS: UMA ANÁLISE AUTORREFLEXIVA DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Ana Lucia do Carmo Narciso⁷

Introdução

O homem é um ser que se comprehende interpretando-se, e o modo pelo qual ele se interpreta é o modo narrativo.

Paul Ricoeur⁸

O processo de formação humana e profissional do sujeito é marcado por um movimento constante de reflexão-ação-reflexão. Nesse sentido, assim como nos aponta a frase que escolhi para iniciar este ensaio, nos comprehendemos a partir do momento em que nos interpretamos e a narrativa pode ser entendida como meio para que esse movimento de autorreflexão ocorra (Ricoeur, 2010).

À luz dessa perspectiva, lançarei mão de narrativas (auto)biográficas⁹ para produzir reflexões acerca de experiências¹⁰ de letramento que tive contato durante minha trajetória de formação, pois comprehendo que o ato de narrar pode “[...] propiciar à pessoa que narra um processo de reinvenção de si, na direção da autonomia e de empoderamento (formação)” (Passegi, 2020, p. 67). Assim, pretendo ir além da proposição inscrita na lógica cartesiana representada pela frase “penso, logo existo”, ao defender a ideia de que *demarco minha existência, enquanto narro, em uma ação que ultrapassa o campo do pensar*.

Em diálogo com essas ponderações iniciais, a escrita deste ensaio se inscreve teoricamente no âmbito dos Novos Estudos do Letramento (NEL) e encontra respaldo em autores como Marcia Regina Terra (2013), Mary R. Lea e Brian Street (2014, 1998), Brian Street (2010), Raquel Salek Fiad (2016), e Marta Cristina Silva, Laura Silveira Botelho, Marília de Carvalho Caetano Oliveira (2021), que comprehendem o fenômeno do letramento como uma prática social não neutra, que se vincula a contextos sociais, históricos e culturais específicos

⁷ Mestra em Educação Matemática pela Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGEM-UFJF), doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE-UFJF), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, da Universidade Federal de Juiz de Fora (GREPEM-UFJF). <https://orcid.org/0000-0002-0336-3574>. E-mail: narcisoana@gmail.com.

⁸ Paul Ricoeur, 2010, p. 220.

⁹ Utiliza-se a escrita do radical “auto” entre parênteses para assinalar a amplitude do termo “(auto) biografia”, que inclui biografias, autobiografias e outros modos narrar histórias de vida. Além disso, o termo também indica que nesse processo, os sujeitos refletem sobre as histórias ao mesmo tempo em que as narram (Rosa; Baraldi, 2015).

¹⁰ Me oriento a partir da perspectiva de Bondía (2002, p. 02), que define a experiência como aquilo “o que nos toca” e nos transforma em um movimento de construção e redefinição de sentidos.



e se assenta sob condições de produção material, emocional e (auto)biográfica, que são diversas e, por isso, ricas para que pensemos sobre a temática aqui proposta.

Além disso, os NEL defendem a existência de múltiplos letramentos, que surgem e se manifestam de diferentes formas, em diferentes contextos sociais que lancem mão da língua escrita. No bojo dessa teoria, é possível identificar a existência de dois modelos de letramento: o autônomo, que percebe os letramentos como práticas neutras e enfoca na dimensão técnica dos usos da língua; e o ideológico, que entende o letramento como uma prática social não neutra e atravessada por questões ideológicas, políticas e pelas relações de poder (Silva; Botelho; Oliveira, 2021).

Orientados pelos NEL, ao discorrerem sobre as práticas de escrita e letramento, Lea e Street (2014) e Street (2010) sustentam que essas ocorrem mediadas pela sobreposição de três modelos denominados como: habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos. Falarei sobre eles mais adiante, na seção teórica deste ensaio.

As discussões sobre letramento que aqui proponho se orientam a partir de questionamentos tais como: de que maneira as experiências vividas por nós durante a formação escolar e universitária implicam em nosso uso social da língua? E, como ressignificar essas experiências com a língua para que possamos entender e nos apoderar da dinâmica de funcionamento das práticas discursivas que circulam no meio acadêmico?

Com base nessas problematizações, o objetivo deste texto consiste em tecer considerações acerca de narrativas sobre práticas de escrita ocorridas durante minha trajetória formativa, abrangendo, especificamente, dois momentos desse percurso: as experiências vividas durante a Educação Básica e aquelas ocorridas no contexto da Universidade. Para tanto, as reflexões e apontamentos relacionados a essas narrativas serão guiadas por pesquisas desenvolvidas no campo dos Novos Estudos do Letramento.

A fim de alcançar tal objetivo e elucidar os questionamentos apontados acima, as discussões que proponho se organizam da seguinte forma: após esta introdução, apresento uma breve discussão teórica sobre os NEL. Na sequência, trago uma seção que se subdivide em duas outras: uma que versa sobre as práticas de escrita vividas durante minha formação escolar e outra que se inscreve no contexto universitário, ao mesmo tempo em que construo um diálogo com autores que discutem os NEL para analisá-las. Por fim, apresento as considerações que emergiram da construção deste ensaio.

A perspectiva teórica dos Novos Estudos do Letramento

De acordo com Terra (2013), o movimento dos NEL, desenvolvido pelo antropólogo Brian Street, surgiu nos anos 1980 e se consolidou uma década depois, nos anos 1990, com o intuito de romper com perspectivas tradicionais que percebiam os usos da língua como uma habilidade individual mediada pela dimensão técnica e, com abordagens teóricas que dicotomizavam oralidade e escrita, atribuindo maior valor a segunda em detrimento da primeira, além de legitimar os modos de produção escrita de classes dominantes.

A partir do desenvolvimento dos NEL surge a concepção de que as práticas de letramento não são neutras, mas, ao contrário, são historicamente situadas e permeadas por aspectos ideológicos, políticos e por relações de poder manifestadas no interior das comunidades discursivas nas quais o sujeito se insere. A manifestação de tais práticas pode se orientar a partir de dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico (Silva; Botelho; Oliveira, 2021).

No primeiro modelo, há a percepção dos usos da língua e do letramento a um nível técnico e a concepção de que as práticas de letramento são neutras e universais. Assim, o foco é destinado ao desenvolvimento de habilidades individuais de forma desconectada dos contextos nos quais o sujeito se insere. Sob essa ótica, o domínio da técnica seria capaz de assegurar condições de reprodução dessa nos mais distintos cenários em que a língua é um elemento central para mediar os processos de comunicação (Terra, 2013).

Já o segundo, parte do princípio de que as práticas de letramento não são neutras por serem influenciadas pelo momento histórico no qual o sujeito vive e pela dinâmica cultural e social que o circunda (Terra, 2013).

Além desses conceitos, também é pertinente que discutamos sobre Letramento Acadêmico e os modelos que se manifestam nessa abordagem teórica, tendo em vista que tais elementos serão fundamentais para sustentar as análises que serão produzidas na seção a seguir.

A esse respeito, Silva, Botelho e Oliveira (2021) e Street (2010) nos dizem que o Letramento Acadêmico é uma vertente teórica inspirada pelos NEL e reflete as convenções já cristalizadas no âmbito acadêmico que atravessam as práticas de escrita desenvolvidas nesses contextos.



Um dos estudos de maior destaque no âmbito do Letramento Acadêmico é o de Lea e Street (1998), citado por Street (2010), no qual os autores apresentam três modelos para explicar as práticas de letramento encontradas no ambiente acadêmico: o de habilidades de estudos, o de socialização acadêmica e o de letramento acadêmico.

O primeiro modelo, denominado como modelo de habilidades de estudos, reduz o domínio da escrita às habilidades individuais e cognitivas que os alunos manifestam no processo de internalização do conhecimento e transposição do mesmo aos mais diversos contextos que demandem o uso da língua. Assim, esse modelo se desenvolve a partir de uma dimensão técnica e se centra em aspectos relacionados a superfície do texto tais como, regras de pontuação, gramática e ortografia, e desconsidera o papel das trajetórias formativas dos estudantes e de suas experiências com o letramento. Com isso, ao identificar lacunas que se manifestam através da língua, o modelo reafirma a ideia dos déficits onde o aluno é avaliado não pelo que sabe, mas pelo que ainda precisa aprender para ser considerado um sujeito letrado (Street, 2010; Silva; Botelho; Oliveira, 2021; Fiad, 2016).

O segundo, assim como o primeiro, desconsidera as trajetórias de formação dos estudantes e também se desenvolve dentro da perspectiva dos déficits. O cerne do modelo de socialização acadêmica é a ideia de aculturação, que pressupõe que o aluno precisa se apropriar da cultura acadêmica para que tenha condições de adaptar-se a ela e ter êxito nas práticas de escrita (Street, 2010; Silva; Botelho; Oliveira, 2021; Fiad, 2016).

Por último, o modelo dos letramentos acadêmicos parte do princípio de que os letramentos são “práticas sociais, e a escrita é concebida como uma cultura” (Silva; Botelho; Oliveira, 2021, p.583). Deste modo, a intenção primeira desse modelo é compreender os significados atribuídos às práticas de leitura e escrita pelos sujeitos que constituem o ambiente acadêmico. A interpretação de tais práticas é atravessada por aspectos identitários, culturais e pelas relações de poder imbricadas na construção e divulgação do conhecimento (Street, 2010; Silva; Botelho; Oliveira, 2021; Fiad, 2016).

Embora os três modelos apresentem características distintas, Street (2010), Silva, Botelho e Oliveira (2021) e Fiad (2016) destacam que eles não são mutuamente exclusivos, mas, ao contrário, são complementares e podem se sobrepor.

Dito isso, apresentarei na seção a seguir os excertos produzidos por mim para narrar as práticas de letramento que tive a oportunidade de experientiar durante minha trajetória

acadêmica, que serão analisados à luz dos aspectos do Letramento Acadêmico, discutidos nesse tópico.

Análise das narrativas (auto)biográficas sobre o letramento

Iniciei este ensaio apresentando uma discussão que demarca minha filiação ao campo da pesquisa narrativa. Nessa abordagem teórica, a subjetividade é vista como um elemento central para que possamos compreender como a experiência vivida exerce implicações sobre as trajetórias formativas dos sujeitos.

A esse respeito, Passegi (2020, p. 76) afirma que “a subjetividade só aparece quando se busca um rosto: Quem é? Quem foi? Seja para louvar ou para punir. E quando a pessoa surge na sua individualidade é que se percebe a relação entre o acontecimento, existência, resistência e a vida”. Assim, por conta da inscrição nesse campo teórico, considero pertinente iniciar este tópico com uma breve apresentação de quem sou eu e do contexto em que minha existência se inscreve.

Sou uma mulher de vinte e sete anos, nascida em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais. Cursei toda a escolarização básica na rede pública estadual e, ao terminar o ensino médio, tive a oportunidade de ingressar na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) com campus situado nesse mesmo município para cursar licenciatura em Matemática. O prédio onde hoje se localiza a universidade era pertencente à uma faculdade da iniciativa privada que, havia sido estadualizada dois anos antes de minha entrada. Assim que concluí a graduação, fui aprovada no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGEM-UFJF) para cursar o mestrado. Após esse período, lecionei por dois anos na rede pública estadual com contrato temporário nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio. Atualmente, sou aluna de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE-UFJF).

Após essa breve apresentação, trago, na seção abaixo, os dados que foram gerados a partir da disciplina de “Letramento Acadêmico” oferecida no PPGE-UFJF, no ano de 2024. Na ocasião, os alunos foram convidados a produzir excertos que evidenciassem experiências de letramento vividas durante suas trajetórias de formação e discutir esses trechos, que aqui denomino como narrativas (auto)biográficas, à luz dos textos estudados durante o semestre.



A reflexão acerca desses dados se organizará em torno dos seguintes eixos analíticos¹¹: i) o ato de deslindar o letramento como uma jornada solitária; ii) uma travessia compartilhada pelos caminhos do letramento e; iii) meu reconhecimento como sujeito de produção de conhecimento como via para o empoderamento na escrita.

As experiências vivenciadas na escola básica

Os excertos que compõem essa seção foram construídos a partir das seguintes questões norteadoras: Como era a escola em que eu estudava? Com quais gêneros textuais tive contato, nos ambientes escolar e familiar? Me engajei na produção de quais gêneros? E, como era a devolutiva dessas atividades? Tais perguntas foram elaboradas com o intuito de me auxiliar na recordação das experiências vividas durante minha escolarização básica e de me guiar na construção das narrativas (auto)biográficas que sustentarão as análises que pretendo fazer com relação as práticas de escrita experienciadas nesse contexto. Para tanto, me embasarei nas discussões sobre Letramento Acadêmico tecidas na seção teórica deste ensaio.

A fim de discorrer sobre os dois primeiros questionamentos, apresento a seguinte narrativa:

Estudava em uma escola pública estadual da periferia da minha cidade em que as turmas eram sempre lotadas. Acredito que isso se deva ao fato da alta procura de pais para matricular os alunos, tendo em vista que essa era uma escola polivalente de referência na cidade. Por conta de as turmas serem muito lotadas, tive pouco contato com práticas de leitura e de escrita. Ao longo de toda a escolarização básica, só me recordo de três professoras que levavam caixas com livros para que escolhêssemos alguns títulos literários para leitura, ou que incentivavam o uso da biblioteca, ancoradas, acredito eu, na premissa de expansão de vocabulário e aprimoramento da escrita através do contato com trabalhos de escritores mais experientes. Esse era todo o contato que eu tinha com a escrita. Embora eu sempre tenha tido muitos livros em casa e gostasse de ler, não tinha o hábito de me envolver com a escrita. Os únicos momentos em que utilizava a escrita em casa era na realização das tarefas passadas pelos professores (Narrativa da autora, 2024).

Na passagem acima, podemos identificar uma aproximação com a primeira categoria, pois revela o processo de aquisição do letramento como uma atividade solitária e limitada pelas condições de produção impostas pelo contexto em que eu me inseria.

¹¹ Faço uso da denominação “eixo analítico” por não compreender os campos de análise como estanques. Ao contrário, assim como os modelos de letramento acadêmico, esses podem se entrecruzar e se sobrepor.

É possível perceber ainda, a manifestação do modelo de socialização acadêmica, uma vez que essa passagem revela a ideia da aculturação como meio para se obter êxito nas práticas de escrita (Street, 2010; Silva; Botelho; Oliveira, 2021; Fiad, 2016).

Embora minha interpretação a respeito da metodologia adotada pelas professoras possa incorrer em um certo anacronismo, creio que essa abordagem centrada na aprendizagem da escrita por meio de exemplos ainda se faça muito presente em outros contextos e outras práticas pedagógicas de professores da língua e reconheço a legitimidade de tal ação. O que trago como proposta de reflexão são os seguintes questionamentos: como pensar em perspectivas emancipadoras de trabalho com o letramento em contextos limitados por condições de produção tão perversas¹² como as que marcam o trabalho do professor de Educação Básica da rede pública de ensino? Em que medida nossa conjuntura política, econômica e social permite o acesso a práticas de letramento significativas no contexto de nossa formação? Como os educadores e educadoras produzem modos de ação implicados em resistir a condições materiais que cerceam a condução de práticas de escrita significativas?

Para tentar elucidar os três últimos questionamentos norteadores prossigo com minha narração da seguinte forma:

Na escola, me lembro de ter contato com contos, fábulas e textos narrativos através de leituras sugeridas pelas professoras, sendo que nos anos iniciais eram propostas algumas produções de textos narrativos. Durante o fundamental II e o Ensino Médio, onde comecei a estudar na escola que descrevi anteriormente, quase não me recordo de ter havido a proposição de práticas de escrita. Para além dos trabalhos e tarefas de casa, eram solicitadas apenas a produção de redações no estilo ENEM. Como eu disse, as turmas eram muito cheias então os *feedbacks* que tínhamos quanto as atividades escritas consistiam em correções ortográficas e gramaticais nos textos que eram entregues às professoras (Narrativa da autora, 2024).

Nessa fala de finalização das experiências com letramento vividas na Educação Básica, ainda podemos observar a manifestação do primeiro eixo analítico e uma incidência do modelo de habilidades de estudo, tendo em vista que a narrativa revela o predomínio de habilidades individuais e cognitivas de apreensão e reprodução da norma culta da língua, a partir da ênfase em uma dimensão técnica de aprendizagem de regras ortográficas e gramaticais (Street, 2010; Silva; Botelho; Oliveira, 2021; Fiad, 2016).

¹² Faço tal adjetivação inspirada por reflexões relacionadas à alta carga de trabalho, às condições de investimento em formação continuada, às condições salariais e os cenários reais do chão da escola, onde se dão a atuação do professor.

Dando sequência, no subtópico a seguir, prossigo com a análise das narrativas (auto)biográficas geradas a partir da rememoração da experiência formativa vivida por mim no contexto do Ensino Superior.

Experiências com o letramento na Universidade

Para a escrita dessa seção, embasei a construção das narrativas (auto)biográficas nos seguintes questionamentos: Com quais gêneros textuais tive contato na graduação em que me formei? E na Pós-Graduação? Havia propostas de produção escrita? Como era a devolutiva das atividades? Como percebo a influência das experiências de letramento vividas durante minha escolarização na qualidade dessas produções escritas? E, quais mudanças percebo em relação à qualidade de minhas produções escritas?

Para atender a primeira questão norteadora foi produzido o seguinte excerto:

Talvez pela natureza do curso em que me formei, tive pouco contato com práticas de escrita. Os momentos de escrita geralmente consistiam na realização de trabalhos ou de listas de exercícios associados à cálculos dentro dos diferentes campos da matemática. As disciplinas que tinham o intuito de propor uma discussão mais pedagógica normalmente eram voltadas para a leitura de textos, que não eram discutidos, mas explicados pelos professores em slides durante as aulas. Normalmente só éramos solicitados a expressar nossa compreensão desses textos durante as provas ou durante a apresentação de seminários. O único retorno que tínhamos era ao final do semestre através da nota que recebíamos. Não sei se isso era reflexo da recém estadualização da universidade e das condições de trabalho dos professores ou se isso é uma característica comum em cursos de ciências exatas (Narrativa da autora, 2024).

Nessa passagem, é possível perceber a manifestação do primeiro eixo analítico e a correlação com o modelo de habilidades de estudos, tendo em vista que as práticas de leitura e escrita se davam a um nível técnico e com enfoque na memorização e aplicação de regras matemáticas para a resolução dos exercícios de cálculo, bem como a reprodução acrítica das explanações teóricas realizadas no âmbito das disciplinas pedagógicas, que não traziam a proposta de discussão coletiva das percepções suscitadas a partir das leituras propostas.

Na sequência narro que:

A prática de escrita mais significativa que tive foi ao final do curso, quando precisei escrever o TCC, que na ocasião poderia ser feito em duplas ou trios. Optei por fazer em dupla com uma colega e foi um desafio, primeiro porque nunca tinha produzido um trabalho dessa natureza e segundo porque considero uma tarefa difícil escrever em conjunto com outras pessoas. Além dos acordos e concessões que precisam ser feitos para a escrita acontecer, é difícil manter a fluidez do texto quando se tem mais de uma voz ali. Essa mescla de autorias mantendo o sentido do texto é, ainda hoje, um desafio para mim, às vezes sinto que minha identidade se perde um pouco em



meio a todos os arranjos que precisam ser feitos nesse tipo de produção (Narrativa da autora, 2024).

Com o excerto é possível verificar a manifestação segundo do eixo analítico e características que remetem a uma certa confluência com o terceiro, tendo em vista que o processo de descobrimento do mundo do letramento pôde ser compartilhado com uma colega do curso e com o professor orientador do trabalho. Além disso, percebo uma convergência com o modelo dos letramentos acadêmicos, tendo em vista o reconhecimento de minha identidade nas produções compartilhadas, o reconhecimento de minha autoria em meio aos processos de retextualização emanados da construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o reconhecimento da escrita acadêmica como uma cultura legitimada dentro de contextos institucionalizados de produção e divulgação do conhecimento e a necessidade de que nos apoderarmos do letramento para o pertencimento ao meio acadêmico.

Ao refletir sobre as experiências vivenciadas na Pós-Graduação, afirmo que

Durante a Pós-Graduação, sinto que meu repertório de produção aumentou significativamente. Tive o contato, tanto através de leitura quanto de produção escrita, com artigos, resumos, resenhas, dissertações, projetos de pesquisa, textos para eventos, capítulos de livros, o próprio currículo lattes e, agora que curso o doutorado, estou tento o contato com a tese. Por conta das mudanças de demanda e níveis de exigência que surgem na medida em que avançamos na vida acadêmica, isso tem me feito me atentar mais para a importância de praticar a escrita não só com a finalidade de obter notas nas disciplinas, mas para meu amadurecimento enquanto pesquisadora. Acho que os trabalhos que voltam com recusas ou recomendações de correção de revistas e de eventos são importantes para percebemos onde ainda precisamos avançar. Então, tenho tentado fazer esse exercício de me envolver nessas práticas de escrita sempre que possível. Na verdade, só agora que estou cursando uma disciplina de letramento acadêmico aqui no doutorado é que tenho me atentado para a importância da escrita e da retextualização para que eu consiga me apropriar das ideias dos textos. Acho que antes da disciplina eu me atentava mais para a estrutura dos textos, como por exemplo, o que deve aparecer na introdução, no desenvolvimento, na metodologia e nas considerações. Evidente que o entendimento dessa estrutura e de certas normas que se fazem presentes no meio acadêmico são essenciais e necessárias, já que estamos produzindo ciência, no entanto, agora percebo a importância de que minha voz apareça nos textos que escrevo, afinal, essa subjetividade é que faz com que minha pesquisa seja única. Embora ainda tenha um pouco de dificuldade de me colocar nos textos que escrevo, tenho feito esse exercício agora que estou reestruturando minha pesquisa. Outro ponto que agora consigo perceber com mais clareza é que contextos diferentes exigem produções diferentes. Então, por exemplo, o texto da minha tese é diferente do texto que aparece em um artigo, que é diferente do texto que escrevo pra mandar para algum evento. Além dessa disciplina, o contato com meu orientador e o grupo de estudos que faço parte também têm sido importantes nesse meu processo de entendimento do mundo acadêmico. Enfim, acredito que esse processo de letramento é gradual mesmo e vamos aprendendo muito com a prática (Narrativa da autora, 2024).



Com a narrativa acima, podemos perceber o aparecimento do terceiro eixo analítico em diálogo com o modelo dos letramentos acadêmicos, uma vez que é possível identificar um amadurecimento nas concepções sobre a produção escrita no âmbito acadêmico, o empoderamento nas práticas de escrita e a constituição de minha identidade de pesquisadora no processo de construção e divulgação do conhecimento produzido na Pós-Graduação. Ademais, também se torna perceptível o papel de minha trajetória formativa para o reconhecimento da escrita como uma prática social, que se vincula a contextos específicos e que se manifesta de formas diferentes em diferentes comunidades discursivas.

Após essas análises, apresentarei, na seção a seguir, as considerações tecidas a partir da produção deste ensaio.

Considerações em aberto: descobertas e novas possibilidades de aprendizagem a partir do letramento

Neste ensaio busquei discutir sobre o fenômeno do letramento a partir de experiências vividas durante minha trajetória de formação e traduzidas em narrativas (auto)biográficas. A fim de dialogar o campo teórico do Letramento Acadêmico com os excertos produzidos, construí três eixos analíticos que se articulavam com os modelos de letramento erigidos a partir dessa abordagem teórica.

As reflexões realizadas ao longo de todo o texto apontam o apoderamento do letramento como um processo gradual e que demanda o amadurecimento do pesquisador para o reconhecimento de si como sujeito de produção de conhecimento e como ator em um processo de formação que ocorre de maneira permanente.

Por fim, destaco que o título dessa seção de encerramento recebe o nome de “considerações em aberto”, porque parto do entendimento de que nossa formação, assim como o processo de letramento, é uma constante que é atravessada por inúmeras reflexões e reinvenções de nós mesmos, em um movimento de descobertas e produção de novos sentidos que permeiam nosso pertencimento ao universo acadêmico.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782002000100003>. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 06 de maio de 2024.

FIAD, Raquel Salek. Uma prática de letramento acadêmico sob análise. In: FIAD, Raquel Salek (org.). **Letramentos acadêmicos**: contexto, práticas e percepções. São Carlos: Editora Pedro e João, 2016. P. 200-222.

LEA, Mary R.; STREET, Brian. Os modelos de letramento acadêmico: teoria e aplicações: teoria e aplicações. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 02 jul./dez. 2024.

LEA, Mary R.; STREET, Brian. Student writing in Higher Education: an academic literacies approach. **Studies In Higher Education**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma**: Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020, [s. l.], v. 41, p. 57-79, jun. 2020.

RICOEUR, Paul. **Escritos e conferências 1**: em torno da psicanálise. São Paulo: Edições Loyola, 2010. 264 p.

ROSA, Fernanda Malinosky C. da; BARALDI, Ivete Maria. O uso de narrativas (auto)biográficas como uma possibilidade de pesquisa da prática de professores acerca da Educação (Matemática) Inclusiva. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, [S.L.], v. 29, n. 53, p. 936-954, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v29n53a08>.

SILVA, Marta Cristina da; BOTELHO, Laura Silveira; OLIVEIRA, Marília de Carvalho Caetano. A produção de resumos acadêmicos na universidade: percepções de modelos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 60, n. 2, p. 580-594, maio 2021. [Http://dx.doi.org/10.1590/0103181310246411820210612](http://dx.doi.org/10.1590/0103181310246411820210612). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8660840>. Acesso em: 30 jul. 2024.

STREET, Brian. Dimensões ‘escondidas’ na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541>. Acesso em: 09 jul./ dez. 2024.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A**, [s. l.], v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.



REFLEXÕES DE UMA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL SOB A LUZ DOS MODELOS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Janderson Alves Sauma¹³

INTRODUÇÃO

O ato de ler sempre esteve comigo. Costumava dizer que o hábito da leitura surgiu como uma necessidade. Eu e meu irmão ficávamos sozinhos, pois meus pais trabalhavam em período integral. Na década de 2000, em uma cidade pequena no interior de Minas Gerais, poucas coisas poderiam agraciar nossa mente infanto-juvenil. Com o tempo, fui descobrindo o espaço chamado biblioteca em minha escola e a partir deste momento, tornei-me um leitor voraz. Anos se passaram e este hábito se perdeu durante um período, entretanto, voltou após a pandemia de COVID 19¹⁴. (Re)pensar minha trajetória, sobretudo a acadêmica, não há como eu me desvincilar deste material intitulado livro. Este objeto tornou-se meu tema de pesquisa, e, em retrospectiva, comprehendo o porquê.

Neste sentido, após as diversas colaborações acadêmicas ao longo da disciplina de Letramentos Acadêmicos, o ensejo em debater sobre livro e meu instrumento de pesquisa cresceu vertiginosamente. Como trabalho para a disciplina, as professoras orientaram para a produção de uma análise de relatado, dentro de toda perspectiva a qual debatemos, principalmente sobre a ótica dos estudos em Novos Estudos de Letramento (Street, 2010). Assim, este ensaio trabalha com a perspectiva dos modelos de escrita acadêmica estabelecidos pelo antropólogo Brian Street e Mary Lea (2010; 2014) e como posso conceber estas práticas em minha trajetória acadêmica. Compreendo aqui, que o aspecto do Livro adentra tanto a minha trajetória inicial, bem como momentos da minha trajetória na universidade em que mesmo este objeto não sendo o tema central, de alguma forma ele surgia em minha trajetória.

Desta forma, o objetivo central deste ensaio é estabelecer um paralelo entre os modelos de habilidades cognitivas e socialização acadêmica durante minha trajetória

¹³ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professor Substituto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

¹⁴ Durante março de 2020 até o primeiro semestre de 2022, o mundo sofreu com uma epidemia de um vírus novo, destacado com o nome de COVID-19. Para evitar a transmissão do vírus foi recomendado uma quarentena e um distanciamento social. Dessa forma, muitos indivíduos (incluindo eu) permaneceram em suas residências e, com isso acabaram por adquirir novos hábitos de rotina, como a leitura.



educacional. Para isso, estabeleço dois relatos de minha trajetória a qual comprehendo que um modelo se sobrepõe sobre os outros, todavia, como destacado por Street (2010), o ideal seria um modelo de letramento acadêmico, aquele que, como define o autor, comprehende os dois modelos de escrita em comunhão e não como exclusão (Street, 2010; Silva; Botelho; Oliveira, 2021). Assim, destaco o primeiro relato como era comum nas aulas de Língua Portuguesa, durante minha formação inicial, principalmente no Ensino Fundamental, a escrita de resumos de livros e, como leitor assíduo, ficava a meu cargo a escrita de outros resumos para os colegas de sala. Este relato reproduz a essência do modelo de habilidades cognitivas (Lea; Street, 2014). Este modelo entende que a escrita é uma “habilidade individual e cognitiva” (Lea; Street, 2014, p. 479), estabelecendo assim, que o aluno consegue compreender todos os modelos de escrita. Assim, a professora exigia um resumo de um livro, entendendo que éramos versados naquele modelo e, como relato mais a frente, muita das vezes apenas alguns alunos de fato produziam aquele resumo e na maioria das vezes sem saber se estava correto. Já o segundo relato, trata-se de uma apresentação de pré-projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, em que ao apresentar um trabalho sobre o campo do ensino de sociologia uma professora da área de ciência política criticou a inserção de educação no campo da Ciências Sociais. Este relato está em consonância com o modelo de socialização acadêmica, haja vista que era esperado que eu escrevesse e destacasse objetos do campo da Ciências Sociais que já são estabelecidos. Quando eu destaco o campo educacional, área pouco apresentada neste campo das Ciências Sociais, eu não me comporto como um agente daquele grupo, produzindo assim um rechaçamento.

Estes eventos de letramento (Collins, 2015), dentre tantos outros que ocorreram em minha trajetória, produziram o pesquisador que sou hoje. O que pretendo apresentar aqui é que se minha trajetória não fosse sob a luz de modelos de letramento em separado, mas sim seguindo o modelo de letramento acadêmico, a produção de resumos aos meus amigos não seria necessária, já que eles se sentiriam capazes de produzir este resumo. Além disso, durante a graduação eu não seria visto como um *outsider* (Becker, 2008; Elias, 2000) dentro do meu campo de pesquisa.

Desta forma, este ensaio consiste em quatro partes. A primeira parte é esta introdução. Na segunda parte eu trago um recorte teórico em que destaco os modelos de letramento de Brian Street e Mary Lea (2014) e autores como, Brian Street (2010) e as dimensões escondidas, Blommaert (2005) e a voz do autor, Virgínia Zavala (2010) e o debate

sobre o coro acadêmico e James Collins (2015) e os eventos de letramento. Na terceira parte (que é dividida em duas subpartes) eu enuncio os dois relatos e debato sobre os conceitos aprendidos e as partes centrais dos eventos narrados. Na quarta e última parte apresento a conclusão na qual eu reconheço que se produziu uma falta de um modelo de letramento acadêmico em minha trajetória. Os relatos apresentam um fortalecimento dos modelos anteriores e não uma convergência entre eles, produzindo assim afastamentos de interesse e dificuldades de/na escrita acadêmica. Neste sentido, como destacado por Street, o que comprehendo como necessário é uma defesa do letramento acadêmico e uma consonância entre os três modelos.

Os três modelos de letramento nos eventos de letramento

A disciplina de Letramentos Acadêmicos foi um desafio para mim. Minha formação durante o Ensino Fundamental sempre se destacou pelo fator aluno que escreve bem e aluno que escreve mal. O meu medo era não compreender de fato o debate ali estabelecido na disciplina, pois, ao meu ver, a minha dificuldade para com a escrita acadêmica poderia dificultar o entendimento dos textos que versavam sobre a própria escrita acadêmica. Todavia, este medo foi sendo aos poucos “quebrado”. Comecei a entender as dimensões escondidas (Street, 2010) as quais tanto a escrita, quanto a carreira acadêmica produz.

Street (2010) destaca que, ao analisar trabalhos produzidos por uma turma de doutorado em que ele ministrou as aulas, estes alunos tinham a tendência de seguir algumas regras para além das já expostas. Neste sentido, os textos destes alunos perpassavam pelas regras de introdução, capítulo teórico, análise e conclusão. Para Street, nestes ensaios analisados, haviam muito mais regras implícitas as quais estes alunos, muita das vezes, não comprehendiam. Um exemplo que o autor destaca em seu artigo é a voz do autor. Muitas das vezes, o aluno escreve sobre determinados assuntos, carregado de produções acadêmicas de sua área e isso reflete no trabalho, na voz do trabalho. Street (2010) sob a luz dos estudos de Blommaert (2005) comprehende que há uma voz do sujeito que escreve, esta voz está carregada de *habitus* da própria dimensão acadêmica do autor. Neste sentido, o trabalho escrito carrega uma voz específica que releva sobre a própria dimensão do autor.

Estas “dimensões escondidas” são os aspectos para além da própria estrutura do texto, revela estilos de escrita de cada campo e suas relações para com a própria escrita. Mesmo a



estrutura sendo a mesma na escrita de um artigo e/ou ensaio, Street (2010) comprehende que existem dimensões cognitivas e de socialização dentro daquele próprio texto. O aluno compreender este aspecto que é a complexidade. Zavala (2010) ao entrevistar a sua aluna Paula, uma aluna da etnia *quéchua*, revela as dimensões para além da estrutura de uma escrita acadêmica, mas também de um desenvolvimento do ambiente e das suas regras, isto é, como se portar para com um texto e sua escrita. Paula é a expressão das dificuldades de um aluno que adentra a academia e percebe todas as relações de poder já estabelecidas e com as quais ele não obtivera contato durante a sua vida escolar. O “coro” dos autores, como Paula apresenta, torna-se um dificultador para os universitários quando se é exigido destes alunos esta dimensão a qual ninguém até então se interessou em definir para o alunado.

É nesta perspectiva que Street (2010), bem como, Lea e Street (2014) apresentam a tese dos Letramentos Acadêmicos. O que ocorre aqui são análises de eventos de letramentos (Collins, 2015), ou seja, momentos sociais em que a escrita torna-se o plano central do acontecimento. Collins (2015) destaca que os eventos de letramentos acontecem tanto na própria escrita como no ambiente sobre a qual a escrita se reproduz, por exemplo, a escrita de um resumo na escola e o preenchimento de um documento em cartório são eventos de letramento, contudo, não podem ser vistos desagrupados do ambiente ao qual está sendo produzido.

Assim sendo, Lea e Street (2014) estabelecem que existem três modelos de letramento, relativos ao ambiente academicista. O primeiro modelo é denominado de habilidades cognitivas. No modelo de habilidade cognitiva o que se torna essencial é o “domínio das regras gramaticais” (Street, 2010), ou seja, a compreensão das regras da língua e da escrita. Uma escrita de resumo deve seguir uma ordem e uma regência da língua e norma culta. Dentro deste modelo, Lea e Street (2014) destacam que há uma percepção de que ao ensinar as regras o aluno a comprehende e já pode se utilizar destes ensinamentos quase que instantâneo. Parte da cognição do aluno aprender as regras. Já o segundo modelo de letramento, os autores denominam como socialização acadêmica. Na socialização acadêmica, Lea e Street (2014) destacam que os eventos de letramento (Collins, 2015) ocorrem sobre a luz dos campos em que o aluno está inserido. Trata-se, portanto, de uma compreensão de ensino em que o aluno precisa ser anexado ao campo de debate ao qual ele irá adentrar. Por exemplo, o aluno que adentra o campo da Ciências Humanas precisa ser introduzido aos debates pertinentes a esta área, as normas de escrita e as suas dimensões escondidas (Street,

2010). Não se trata também de excluir as regras e cognições, mas que a compreensão do campo de debate também é necessária para a obtenção do modelo de escrita que é exigido nestes ambientes.

Dentro de tudo isso, Lea e Street (2014) apresentam o modelo de Letramento Acadêmico. Na perspectiva do Letramento acadêmico a socialização acadêmica e as habilidades cognitivas se intercruzam dentro de um prisma em que “(...) construção de sentidos, identidade, poder e autoridade” (Street, 2010, p. 545) estão diretamente ligados a escrita e aprendizagem dos alunos. Assim, compreender as regras e normas da língua não podem ser vistas separadas de toda a dimensão do campo ao qual o aluno se insere e isto determina a forma como a escrita deste aluno será moldada.

Desta forma, o que Lea e Street (2014) defendem é que o modelo de Letramento acadêmico pode ser visto como a melhor definição para o ensino e compreensão dos eventos de letramentos (Collins, 2015) em que os alunos universitários adentram. Nesta perspectiva venho com este ensaio defender o ponto destacado por Lea e Street, relatando minhas próprias experiências em que, ao final, destaco que, caso houvesse utilizado o modelo de Letramento acadêmico nestes relatos, não haveriam dificuldades de entendimento de todas as dimensões escondidas pelas quais passei até adentrar a pós-graduação.

A dimensões escondidas de um relato de eventos de letramento

Nesta sessão, serão detalhados dois eventos de letramento (Collins, 2015) em minha trajetória em que são destaque os modelos de habilidades cognitivas e socialização acadêmica. Estes momentos aqui apresentados são de dois momentos distintos em termos de identidade, idade, ambiente e socialização. O primeiro relato ocorre em ambiente escolar, em uma escola estadual pública, por volta de 2004. Já o segundo relato, trata-se de um momento específico no ano de 2018, contudo, ele é a expressão de todo um contexto relacionado ao período de 2016 até 2019.

A escrita de resumos de Livro

Neste primeiro relato destaco como a relação entre livros e escrita esteve em comunhão durante minha trajetória no ensino fundamental até os dias de hoje.



Lembro-me muito bem destes dias. Era sempre nas aulas de Língua Portuguesa. Uma vez por mês, no mínimo. A professora sempre chegava em sala de aula e dizia: “Para o final do mês vocês vão fazer um resumo de um livro e me entregar”. O interessante é que não me lembro de alguma professora me ensinando como fazer resumo. Não lembro de encontrar no Livro Didático essa relação, mas parecia que a professora já tinha a plena certeza de que sabíamos produzir um resumo. Não só um resumo, ele precisava ter no mínimo trinta linhas e seguir a norma culta. Além disso, tínhamos que ler um livro inteiro e depois resumi-lo nestas trinta linhas. Acontece que o hábito da leitura não era muito frequente na minha turma. Além de mim, havia algumas outras meninas da sala que possuíam a ânsia de conhecer um universo diferente nas páginas dos livros que haviam na biblioteca da escola ou da própria cidade. Assim, escrever um resumo de um livro não parecia ser complexo, já que livros para resumir eu sempre tinha. Entretanto, os meus amigos de turma não podiam dizer o mesmo. Lembro até hoje de amigos dizendo que eu era “maluco” por ler livros que não tinham imagem, já que uma imagem era uma página a menos para ler. Neste sentido, quando esta tarefa chegava, uma fila se formava ao redor da minha mesa com amigos pedindo “encarecidamente” que eu produzisse o resumo para eles. O interessante era que eu gostava de fazer aqueles resumos, porém, sempre havia o medo da professora não aprovar o resumo de um amigo e isso gerar uma série de *bullying* que já eram comuns sobre minha pessoa. Mas, esse medo, com o tempo, tornou-se quase que irracional, já que a professora não percebia que era o mesmo resumo só que com pessoas trocadas, por exemplo, o resumo do livro Prova de Fogo de Pedro Bandeira foi apresentado por mim, João, Sebastião e Joaquim¹⁵. Ademais, a professora não se ligava aos erros de escrita, já que haviam erros como jeito escrito com “g”. Ao final, a professora apenas dava a nota e considerava que havíamos lido um livro e o resumo parecia ser apenas uma tentativa de nos obrigar a ler. Porém, não obrigava ninguém a ler, ninguém sabia se o resumo estava certo e, além disso, até os dias de hoje, nunca soube de fato se meus resumos eram bons ou não.

Este relato é parte de minha trajetória educacional durante o ensino fundamental. Nele tento demonstrar como as habilidades cognitivas era o que imperava neste momento estudantil. O fato de a professora não explicar como um resumo deveria ser feito, mas acreditar que ao escrevermos um a cada mês seria a forma como nós aprenderíamos aquele modelo de escrita retorna ao que Lea e Street (2014) exemplificam como habilidade cognitiva. Parecia que havia uma esperança de uma aprendizagem instantânea. Além disso, a continuação dos erros da norma culta, uma exigência que a própria professora destacava, não era revisado, passando assim uma falsa sensação de boa escrita. Ademais, ainda posso destacar o fato de mesmo produzindo diversos resumos de livros diferentes isso não produziu em mim uma capacidade total de escrever um resumo, haja vista que o retorno professoral não ocorria.

De toda forma, preciso destacar aqui que meu Ensino Fundamental se sucedeu em uma cidade pequena, onde a escola em que me formei era a única que atendia a região da

¹⁵ Nomes fictícios para manter a não identificação dos sujeitos.

cidade e alguns povoados do município¹⁶ (Sauma, 2021). Sendo assim, torna-se compreensível o fato de a professora não corrigir tantos trabalhos, já que a mesma ministrava cinco aulas de língua portuguesa, por semana, para quase dez turmas com cerca de trinta alunos por turma. Essa alta demanda da carreira docente é um destaque para o não retorno da professora para com os resumos. Assim, o ato de nós termos feito o trabalho já seria um sinal de que nós aprendemos a fazer resumos, mesmo que muitos destes alunos se formaram sem escrever um resumo, pois, ao fim ao cabo, eu havia escrito os resumos da turma.

A socialização acadêmica e disputas do Campo

Este segundo relato parte do momento final de minha graduação em Ciências Sociais. Ele ocorreu durante da disciplina de Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso e destaca bem como a socialização acadêmica ocorre em eventos de letramento na universidade.

Minha formação na universidade ocorreu por conta da Educação. Quando terminei o ciclo do BI¹⁷ em Ciências Humanas ainda havia uma dúvida para qual área eu ingressaria. Meu desejo ao adentrar a universidade era cursar História, porém o BI não criava a oportunidade para ingressar neste curso, assim a Ciências Sociais foi chamando minha atenção, principalmente, no quesito de estudos sobre Educação. Todavia, este campo de estudo sempre foi visto com maus olhos pelos professores do bacharelado, que repetiam que Sociologia na escola é um absurdo, pois não há como um aluno tornar-se sociólogo com aulas de 50 minutos durante três anos. Acontece que estes mesmos professores não entendiam a função da Sociologia na educação básica. Isso sempre foi questão de conflito entre aqueles alunos que visavam estudar educação no bacharelado e os professores. Assim, o conflito maior ocorreu durante o seminário de Trabalho de Conclusão de Curso, uma disciplina que os alunos, antes de concluírem o TCC, devem ingressar e apresentar a sua pesquisa para os professores do curso. Eu era o único que estava estudando o Ensino Médio e como a nossa formação era impactada com as mudanças no Novo Ensino Médio. Logo após, enveredei para o campo de Juventudes, mas sem deixar de lado a Educação. O trabalho final da disciplina seria a apresentação do andamento da pesquisa. Eu era orientado pela professora da Educação e minha pesquisa era sobre este campo de estudo: ensino de Ciências Sociais. Quando apresentei o primeiro slide da minha apresentação pude ouvir ao fundo dois professores dizendo que era um dos alunos “lá de baixo” em referência ao fato da Faculdade de Educação se localizar em um terreno abaixo do Instituto de Ciências Humanas. Quando me virei para apresentar, uma professora levanta sua cabeça, suspira e diz baixo para outro docente: “mais um trabalho de educação, para que isso...”. Ali foi o auge do rechaçamento que estudantes de Ciências Sociais sofrem até hoje. Não é bem visto

¹⁶ A cidade de Ervália possui duas escolas de ensino fundamental II e Ensino Médio. Uma escola (Escola Estadual Professor David Procópio) se encontra na região urbana da cidade enquanto a escola (Escola Estadual Dom Francisco das Chagas) está localizada em uma zona rural, longe de outros povoados e distritos da própria cidade.

¹⁷ Na Universidade Federal de Juiz de Fora para ingressar no curso de Ciências Sociais, Filosofia, Turismo e Ciências da Religião em 2013 era obrigatório ingressar no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas, conhecido também como BI. Este curso possuía duração de dois anos e meio e após este período, também chamado de primeiro ciclo, o aluno escolhe entre um dos quatro cursos para ingressar no segundo ciclo, terminando sua segunda graduação em mais dois anos e meio.



cientista social que estuda educação dentro da universidade na qual me formei. Além disso, estes professores fazem de tudo para que os alunos não formem na licenciatura produzindo práticas como disciplinas obrigatórias no mesmo horário das aulas de licenciatura e jocosidades para com alunos que querem estudar esta área. Para estes professores, não é correto estudar Educação, pois não é do campo da Ciências Sociais. Assim, durante aquela apresentação eu não estava sendo julgado tão somente pela escrita e produção do meu trabalho, mas sim por eu não estar em consonância com minha própria área.

Escolhi este relato, dentro de tantos outros possíveis aos quais eu poderia relatar, pois acredito que ele apresenta bem o ponto ao qual quero defender neste segundo momento. Lea e Street (2014) discutem sobre a socialização acadêmica como sendo a expressão de que ao adentrar um campo de estudos o aluno passa a compreender como são as escritas daquele campo e suas regras. Este meu relato é uma demonstração de como não aceitar as regras do campo ao qual está adentrando pode dificultar o andamento da formação. Mesmo o campo do Ensino de Sociologia em crescimento no país, sendo defendido por instituições e possuindo um aumento significativo das pesquisas nesta área (Oliveira, 2023), ainda é visto como um subcampo pela universidade a qual me formei ou mesmo como um campo inexistente. Lembro-me de dois amigos que queriam produzir uma etnografia em uma escola e foram proibidos pela professora. A docente alegou que não era possível fazer etnografia em escola pois é um campo dado, que não gera conteúdo.

Estes relatos de rechaçamentos aos quais não só eu, mas todos aqueles alunos que se tornam pesquisadores do campo do Ensino de Sociologia sofreram e sofrem na formação do bacharelado é uma demonstração de que as dimensões escondidas das relações de poder estão em voga na socialização acadêmica, já que, caso não enveredássemos para a área da Educação, não haveria estas críticas. O campo do Ensino, aqui eu concordo com Amurabi Oliveira (2023) que o Ensino de Ciências Sociais deve ser visto como campo e não subcampo da Sociologia, cresceu vertiginosamente após 2008, ano da obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. É um campo que possui debates dentro da Sociologia, Antropologia e Ciências Políticas, contudo, ainda é visto como algo menor dentro da socialização acadêmica da Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Portanto, neste relato consigo demonstrar que para além do ato de a socialização do campo em que adentramos na nossa formação, destaco que os eventos de letramento que ocorrem na formação em Ciências Sociais estão ligados a poderes e disputas de campos. Os professores formam alunos bacharéis e deixam isso bem claro, votando muitas das vezes para o fim da licenciatura. Como não conseguem desprender este campo, produzem um



afastamento desta área e aqueles que não obedecem sofrem com as punições de não estar em consonância com o que eles acreditam ser o campo de estudo próprio da Ciências Sociais.

Possíveis Conclusões

Street (2010) debate que as conclusões dos trabalhos acadêmicos possuem dimensões escondidas como o fato de ela sempre ser vista no futuro e destacarem que é apenas um recorte do debate. Como Paula relata para Zavala (2010), um ensaio/artigo é um reforço no coro que canta sobre determinado assunto, sendo assim, destaco aqui meu esforço para ingressar com o “coro” do campo dos Novos Letramentos Acadêmicos.

Este ensaio teve como premissa demonstrar como em minha formação educacional esteve em voga apenas os modelos de letramento em habilidades cognitivas e socialização acadêmica. Desta forma, reforço o debate que Lea e Street (2014) apresentam que é a necessidade de pensar um Letramento Acadêmico, que não exclui os outros dois modelos de letramento, porém, comprehende todas as disputas que o campo acadêmico possuí. Para isto, destaquei dois eventos de letramento (Collins, 2015) em que eu acredito serem exemplos de como não houve a presença de um modelo de Letramento Acadêmico em minha formação.

Deste modo, destaco que durante a educação básica a professora acreditava que ao obrigar os alunos a fazerem resumos eles iriam aprender pela repetição. Contudo, muitos destes alunos não faziam estes resumos, pois eles pediam a outros alunos que fizessem por eles. Além disso, os alunos que faziam os resumos não sentiam que sabiam fazer de fato, pois não recebiam o *feedback* da professora. Este é um exemplo de habilidades cognitivas, em que se acredita que o fato de fazer os exercícios o aluno aprende as regras da escrita. De outro lado, trago o relato de como estudar educação é visto como algo errado dentro do campo da Ciências Sociais, pois Educação não é visto como área de estudo. Desta forma, alunos que vão contra esta visão sofrem um rechaçamento pois não estão em comunhão com a sociabilidade da área com a qual o aluno está formando. Assim, a socialização acadêmica em que Lea e Street (2014) apontam como sendo uma forma de aprender a escrita adentrando o campo de estudo, acaba por não acontecer quando não há uma consonância com as dimensões escondidas (Street, 2010).

Dessa forma, concluo que o modelo de Letramento Acadêmico seria uma possível resolução em ambos os casos. No primeiro relato, o modelo de Letramento Acadêmico



conseguiria expressar que há uma necessidade para além da escrita em repetição, mas de compreender como e porque resumos são necessários na formação do aluno. No segundo relato, o modelo de Letramento Acadêmico apresentaria que mesmo com disputas de poderes entre o campo, ainda é possível compreender que o aluno adquiriu a escrita acadêmica dentro dos parâmetros que o campo de estudo exige.

Por fim, destaco que outros estudos são possíveis e que este ensaio é um recorte do campo de estudo maior. Dessa forma, novas perspectivas são bem vindas e a necessidade de sempre reforçar o “coro” (Zavala, 2010) deve ser visto com bons olhos.

REFERÊNCIAS:

BECKER, Howard. **Outsiders**: Estudos de Sociologia do Desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BLOMMAERT, Jan. Bourdieu the ethnographer: The ethnographic grounding of habitus and voice. **The Translator**, v. 11, n. 2, p. 219-236, 2005.

COLLINS, James. Práticas de letramento, antropologia linguística e desigualdade social: casos etnográficos e compromissos teóricos. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. especial, p. 1191-1211, dez. 2015.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

LEA, Mary R.; Street, Brian. Os modelos de letramento acadêmico: Teoria e aplicações. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, Amurabi. **O Campo do Ensino de Sociologia no Brasil**: Gênesis, agentes e disputas. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2023.

SAUMA, Janderson Alves. **Interações sociais e digitais entre jovens de uma cidade pequena: "aqui em Ervália não tem nada para jovens"**. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

SILVA, Marta Cristina; BOTELHO, Laura Silveira; OLIVEIRA, Marília de Carvalho Caetano Oliveira. A produção de resumos acadêmicos na universidade: Percepções de modelos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 2, p. 580-594, mai./ago. 2021.



STREET, Brian. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010.

ZAVALA, Virgínia. “Quem está dizendo isto?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior”. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de. (orgs.). **Letramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.



MINHAS VIVÊNCIAS EM PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE: REFLEXÕES À LUZ DOS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO.¹⁸

Patrícia de Souza Lima Cabette¹⁹

Introdução

O presente ensaio aborda minhas vivências sobre práticas de leitura, escrita e oralidade construídas no decorrer da minha trajetória acadêmica nos contextos da Escola Básica, do Ensino Superior em Pedagogia e da Pós-graduação em Educação, como estudante e docente em formação continuada.

O objetivo desse estudo é analisar alguns relatos sobre práticas escolares e acadêmicas para a Disciplina “Letramentos Acadêmicos” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, de maneira a desenvolver reflexões sobre essas diferentes vivências à luz das perspectivas dos Novos Estudos de Letramento de Street (1984), Lea; Street (2014) e de outros pesquisadores Fiad (2016); Marinho (2010); Terra (2013).

Os Novos Estudos de Letramento contribuíram significativamente para a compreensão da natureza social da linguagem, especialmente o papel que a escrita ocupa em suas funções, usos e impactos na sociedade. Assim, os letramentos estão tomados pela cultura, por concepções de poder e hierarquização (Lea; Street, 2014).

É importante reconhecer que a escrita, assim como a leitura e oralidade são práticas sociais, nas quais estão atravessadas por relações de poder. Logo, essas práticas não podem se resumir à perspectiva cognitiva e individual como se concebe o modelo autônomo de letramento. Para isso, é necessário evidenciar as práticas de letramento podem estar ancoradas em bases sólidas em seus aspectos sociais, culturais e ideológicos (Silva; Botelho; Caetano, 2021).

Sob esse ponto de vista, esse texto se organiza da seguinte maneira: a partir dessa introdução duas seções são construídas. Na primeira apresento as concepções sobre os Novos Estudos de Letramentos que embasam esse trabalho. Na segunda seção, trazem as análises

¹⁸ A produção desse Ensaio refere-se ao trabalho final para a disciplina “Letramento Acadêmico”.

¹⁹ Sou professora efetiva da Rede Estadual de Minas Gerais e mestrandona em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF.

dos excertos advindos dos relatos, a fim de destacar a importância destas reflexões para o campo dos Letramentos.

Os Novos Estudos de Letramentos

Os Novos Estudos de Letramento (NEL) é um movimento que se iniciou nos anos de 1980 e se firmou nos anos de 1990 trazendo profícias contribuições para a compreensão da natureza social da linguagem, especialmente, sobre as repercussões do papel da escrita na sociedade, numa perspectiva em que se admite o seu caráter cultural (Terra, 2013).

Street (1984), um dos precursores desse estudo, ao lançar o livro “Literacy in theory and practice” rompe com o mito da supremacia da escrita, concepção dicotômica entre oralidade/escrita e que legitima as formas de escrita das classes dominantes considerando-as cognitivamente superiores. Opondo-se a essa ideia, o autor (1984) defende que as práticas de letramentos não são neutras, mas estão implicadas em processos sociais, históricos e culturais. Assim, os letramentos assumem, na sua multiplicidade de práticas, diversas funções sociais em contextos específicos. Em outras palavras, a escrita, a leitura e as práticas orais, são utilizadas de maneira a atender a especificidade de suas atividades construídas em seus contextos e que estão inseridas nas diversas esferas sociais como a escolar, científica, jornalística, judicial, dentre tantas outras.

O mesmo autor (1984), com base em suas pesquisas etnográficas categorizou os letramentos em dois modelos: o autônomo e o ideológico. O primeiro refere-se a ideia de que o letramento é neutro e universal. Por isso, é compreendido a partir de uma perspectiva cognitiva e individual. Dessa forma, as práticas de leitura e escrita são habilidades que ao serem dominadas pelo sujeito podem ser usadas em qualquer contexto. Logo, quem não as possui são vistos como ineficientes, incapazes, analfabetos (Silva; Botelho; Caetano, 2021).

No modelo ideológico “as práticas sociais de letramento variam de um contexto para outro e se transformam ao longo de momentos históricos determinados” (Terra, 2013, p. 45). Nessa concepção, a escrita é uma prática social permeada de valores ideológicos e relações de poder. Ou seja, todas as práticas de letramentos não se apresentam apenas por elementos da cultura, mas também por estruturas de poder numa sociedade.



Esses conceitos fornecem um arcabouço para compreender a escrita no contexto acadêmico, a partir de três modelos: habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos (Lea; Street, 2014).

De acordo com autores, o modelo de “habilidades de estudo” refere-se à perspectiva autônoma de letramentos, na qual a escrita é vista como uma habilidade individual que ao ser aprendida pode ser transferida para quaisquer contextos. O modelo de “socialização acadêmica” preocupa-se com o processo de aculturação dos estudantes no campo acadêmico de modo que os estudantes ao se apropriarem dessa nova cultura já possuem as capacidades necessárias para reproduzi-las sem dificuldades. O modelo “letramentos acadêmicos” “[...] tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade” (Lea; Street, 2014, p. 479) e compromete-se com a natureza institucional levando em consideração o contexto acadêmico nas suas dimensões específicas.

Ainda que esses conceitos já tenham sido discutidos no campo das pesquisas em Educação, é necessário refleti-los frente as práticas escolares e acadêmicas para a formação de professores, uma vez que a perspectiva autônoma dos letramentos pode revelar-se cristalizada em diferentes práticas da atividade docente.

Feita essas considerações, na seguinte seção, apresento alguns recortes dos relatos construídos referentes a práticas de leitura, escrita e oralidade que vivenciei no decorrer da minha trajetória de formação na Escola Básica, no Ensino Superior e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora- Minas Gerais. A partir dos excertos, busco correlacioná-los aos conceitos teóricos discutidos nessa seção, além de articulá-los às concepções de outros autores do campo educacional, que possam contribuir com as minhas análises

Práticas de letramentos escolares e acadêmicas

Compreendemos a língua como uma construção social que se concretiza dialogicamente no ato comunicativo, com base em Bakhtin (2003), as atividades humanas se realizam pelo uso da língua nas interações entre sujeitos que se constituem em lugares socialmente ideológicos.

Nessa perspectiva, o letramento é entendido como um conjunto de práticas sociais, ligadas aos usos da escrita, leitura e oralidade, tal fenômeno apresenta “uma história rica e



multifacetada, não linear e cheia de contradições” (Terra, 2013). É nesse cenário de reflexões que alguns aspectos sobre letramento e escolarização ganham destaque, uma vez que a escola é uma das agências de letramento (Kleiman, 1995), na qual as crianças são inseridas para a aprendizagem da leitura e da escrita, no processo de alfabetização.

De acordo com Terra (2013) a escolarização é definida por práticas institucionais de ensino formal que visam a educação integral do indivíduo de maneira contínua, com certa linearidade e com a finalidade de alcançar um resultado passível de ser avaliado a fim de comprovar ou não a eficácia desse processo que é reconhecido oficialmente. Todo esse percurso não acontece com o letramento, pois uma vez compreendido como conjunto de práticas sociais, sua constituição não visa a conclusão com um “produto final”, dada as constantes transformações e multiplicidade de uso das práticas na atualidade.

Tendo em vista que escolarização e letramento são fenômenos distintos, Rojo (2001, p.71) assevera que “não cabe investigar qual é a variável dependente- escola e letramento- mas cabe enfocar o funcionamento e a tessitura particular do letramento na escola e seus processos [...]. Assim, para a autora (2001, p.71) “escola é letramento” e por ele perpassam práticas orais e escritas havendo ou não texto escrito para utilização na sala de aula.

Nessa direção, dada a importância do processo de alfabetização dentro da escolarização básica, espera-se que atividades de leituras sejam organizadas para e com as crianças. Assim leituras de textos literários e parlendas, por exemplo, são frequentes nos discursos das docentes para desenvolver o uso da escrita alfabética e dar oportunidades de escrita de textos espontâneos pelas crianças (Soares, 2020). Para além disso, a leitura pode ser reconhecida como atividade de lazer, como possibilidade para “alimentar a imaginação”, como atividade de produção e transformação dos conhecimentos já consolidados no processo de desenvolvimento da aprendizagem (Cintra, 2011). Assim, um evento de leitura pode ser tortuoso quando utilizado unicamente com a finalidade de avaliar a decodificação de sons, desconsiderando os processos de significação que os textos trazem. Para tratar desse aspecto, apresento o excerto a seguir:

[...] a “tia” Maria²⁰, semanalmente, se organizava para “tomar” a leitura de todos os alunos, lítamos textos curtos escolhidos por ela no livro didático. Muitas vezes, essas escolhas eram realizadas para atividades avaliativas. Esses textos não se referiam àqueles utilizados ainda nos anos de 1990 com a finalidade de memorização e treino de sílabas muito comuns na alfabetização. Lembro-me que quando a professora

²⁰ A identidade da professora foi preservada por nome fictício.

marcava a data de tomada de leitura, no dia anterior a prova, lia quase todos os textos do livro didático sozinha para obter um bom desempenho de leitura. Chegado o dia da leitura, ficávamos praticamente o tempo inteiro nessa atividade, afinal minha turma da terceira série tinha muitos alunos/as e professora avaliava todos. Meus resultados sempre foram satisfatórios já que eu me esforçava muito, principalmente na entonação e pausas.

Diante desse relato, é possível inferir que as atividades de leitura dentro desse contexto são tratadas como objeto de avaliação do código de escrita, desprezando o tema, a história e outros aspectos textuais, isso implica na compreensão de que tal prática se encontra dentro do modelo autônomo de letramento. Vale destacar que o espaço para avaliação da leitura é a sala de aula. A biblioteca como espaço comum para leitura deleite dentre outras atividades de leitura não é citada, embora muitas escolas brasileiras por questões estruturais ainda não dispõem de espaços adequados para as aulas, é possível perceber que não parece ser o caso:

O ano era de 1996, cursava a 3^a série, tinha 10 anos. Sou do tempo em que o Ensino Fundamental tinha oito anos. Estudei as séries iniciais na Escola Municipal Coronel José Brás, a maior escola da cidade, centenária, localizada no centro da cidade de São João Nepomuceno- Minas Gerais.

Embora conscientes das dificuldades que atravessam o ensino da leitura no Brasil, é aceitável reconhecer que a prática citada pode colaborar para a manutenção de problemas como o desinteresse pelos livros, dificuldades de compreensão e apropriação do que é lido. Nessa perspectiva, Cintra (2011) defende a ideia de que é preciso conhecer o aluno e estar sensível às suas dificuldades e necessidades antes de solicitar a leitura de um texto, por exemplo, para formação de leitores ainda na infância. Nesse sentido, é importante compreender que a aprendizagem é processual e varia de acordo com os contextos de formação.

Assim, escrever na universidade não é uma tarefa simples, especialmente em seus primeiros anos, destaco isso porque a ideia de que o/a estudante já vem “pronto” para ler, escrever e falar no Ensino Superior parece se manter no campo acadêmico, uma vez que é comum aos docentes universitários a solicitação de escrita textos acadêmicos aos graduandos sem uma sistematização prévia (Fiad, 2016). Essa perspectiva se comprova a partir do excerto abaixo:



Escrevi uma monografia orientada por uma professora querida. Foi o texto acadêmico de maior relevância dentro da minha trajetória inicial para me tornar professora, visto que na instituição²¹ que me formei as produções escritas centravam-se em provas discursivas. Antes de partir para a escrita do texto monográfico, minha orientadora, numa reunião²² na faculdade, pediu para que eu escrevesse um projeto. Sem ao menos ter tido o contato com esse gênero, fui anotando toda a orientação da professora num caderninho. Lembro-me com muita clareza de me sentir apreensiva com essa demanda. Eu tinha pouco tempo para desenvolver o projeto: um único final de semana.

Conforme o exposto, percebe-se que a apreensão relatada acima não se encontra no nível do déficit, mas na ausência de interação com a escrita de um projeto, já que o domínio de um gênero é um comportamento social (Bakhtin, 2003). Nesse viés, “a experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação [...] bem-sucedida” (Marinho, 2010, p. 367). Dessa maneira, tal atividade, situa-se no modelo de “socialização acadêmica”, de acordo com Lea; Street (2014), visto a preocupação inicial foi a de inserção de uma prática acadêmica- a escrita de um projeto- no entanto, não houve tempo suficiente para sistematizá-lo de modo que a apropriação desse gênero pudesse se consolidar de maneira processual considerando minha inexperiência com esse texto.

Ao contrário do que foi evidenciado até o momento, apresento uma vivência significativa de uma prática oral acadêmica realizada no interior do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz Fora, na qual, em dupla, participei de uma comunicação oral. Tal atividade foi orientada de maneira processual e coletiva durante as aulas ministradas por duas professoras pesquisadoras, de acordo com o trecho:

[...]o plano da disciplina trazia como atividade a produção e a apresentação de um ensaio acadêmico numa proposta de comunicação oral dividida em duas etapas: na primeira foi apresentada o texto introdutório do ensaio para que as colegas de turma e as professoras pudessem orientar o trabalho e realizar encaminhamentos para a segunda etapa marcada pela apresentação final. Vale destacar o quanto foi significativo esse processo inicial, uma vez que as reflexões ultrapassaram a organização do texto escrito e contemplaram também as dimensões da comunicação oral. Assim, discussões como a escolha do template, tamanho da letra do texto de apresentação e a leitura dele, entonação de voz, gerenciamento do tempo de fala, respeito a troca de turno foram aspectos analisados em todas as

²¹ Cursei minha graduação em Pedagogia numa instituição de Ensino Superior privada como bolsista integral pelo Prouni.

²² O relato na íntegra revela que a reunião para a escrita do projeto foi numa quinta-feira à noite, a entrega do texto impresso foi feita na noite de segunda-feira na faculdade.



apresentações. Todo esse movimento, ofereceu mais segurança para que eu pudesse apresentar nosso estudo de acordo com a prática oral.

Apesar do relato apresentar uma prática significativa considerada dentro do modelo ideológico de letramento, a pesquisa de Magalhães, Castro e Neves (2022, p. 179) destaca que as práticas de oralidade no contexto acadêmico “[...] acontecem, em geral, com pouca (ou nenhuma) reflexão ou ensino dos gêneros, cujos aspectos composticionais e discursivos não são explicitados”. Tal constatação comprova a necessidade de vivências acadêmicas com gêneros orais, estabelecidas por diversas reflexões na perspectiva da sistematização, acompanhamento e desenvolvimento desses gêneros, de modo que graduandos/as tenham bases consolidadas para participar com segurança das atividades orais propostas no contexto acadêmico vinculadas ao modelo de “letramentos acadêmicos” (Lea; Street, 2014).

Considerações finais

Esse trabalho apresentou reflexões importantes sobre os Novos Estudos dos Letramentos, trazendo os conceitos fulcrais que sustentam seus estudos. Assim, objetivou analisar alguns relatos sobre práticas escolares e acadêmicas para a Disciplina “Letramentos Acadêmicos” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, de maneira a desenvolver reflexões sobre essas diferentes vivências à luz das perspectivas dos Novos Estudos de Letramento. Para isso, busquei em diversos pesquisadores do campo como Street (1984), Lea; Street (2014) para fundamentar minhas análises.

Os excertos revelam diferentes concepções de letramento. No primeiro e segundo que tratam de uma prática de leitura na Educação Básica, foi possível observar sua associação ao modelo autônomo, visto que o foco da atividade estava centrado na decodificação dos sons do texto, desprezando aspectos como a compreensão do que foi lido e exploração de diferentes espaços onde a leitura pode ser motivo deleite, por exemplo. O terceiro excerto apresenta uma prática de escrita acadêmica vinculada ao modelo de “socialização acadêmica”, dado que a necessidade primeira foi de apropriação de um gênero acadêmico sem considerar as dificuldades próprias de uma licencianda em formação. O quarto e último excerto revela uma prática de oralidade no contexto acadêmico filiada ao modelo de “letramentos acadêmicos”, pois a aprendizagem do gênero comunicação oral se deu no

espaço coletivo em que os diferentes pares respeitaram a diversidade de formação e conhecimento.

Portanto, vejo esse ensaio pode contribuir sobremaneira para a ampliação das investigações sobre os estudos dos letramentos tanto nas escolas quanto nas instituições de Ensino Superior, com vistas ao desenvolvimento de ações para uma educação fundamentada no modelo ideológico.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

CINTRA, 2011. In: ELIAS, V. M. (Org.) **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, leitura e escrita**. São Paulo, Contexto: 2011.

FIAD, R. (Org.). **Letramentos Acadêmicos**: contextos, práticas e percepções. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2016.

LEA M; STREET B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul/dez, 2014.

MAGALHÃES, T. G.; CASTRO, J. J. S.; NEVES, C. L. L. **Revisão sobre oralidade no contexto inicial de formação docente**: quais práticas e quais gêneros? In: FERREIRA, R. V. J; MICARELLO, H. A. L. S. (Orgs.). Conhecimentos em cadeias dialógicas de enunciados: linguagem, infâncias e educação nas produções de um grupo de pesquisa em Ciências Humanas. São Paulo: Pimenta cultural, 2022, p.162 -189

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbla/a/447V3NsPPCpdQNBfgGLdd8n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 de set. 2024.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?. In: SIGNORINI, I. (org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **Delta: documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada**, v. 29, n. 1, p.



29–58, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v29n1/02.pdf>. Acesso em: 5 set. 2024.

SILVA, Marta Cristina; BOTELHO, Laura Silveira; CAETANO OLIVEIRA, Marília de Carvalho. 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. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8660840>. Acesso em: 20 out. 2024.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.



RELATOS DE EXPERIÊNCIAS LINGUÍSTICAS NA PERSPECTIVA DOS NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO

José Honório Glanzmann

Introdução

"Eu nasci há 10 mil anos..."²³, parafraseando Raul Seixas, essa é a sensação que tenho, embora guardadas as devidas proporções, quando ouço os relatos de alguns dos meus colegas mais jovens do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF sobre suas experiências linguísticas.

No curso da disciplina de Letramento Acadêmico, fui convocado a revisitar experiências pessoais com práticas de leitura, escrita e oralidade, com o objetivo da elaboração do presente trabalho, que se molda na forma de um ensaio.

Essa convocação, a princípio, me deixou bastante tenso, pois, como estava no enunciado, eu precisaria apresentar um relato referente a vivências anteriores ao meu ingresso na universidade e outro referente ao contexto universitário. A tensão se instalou definitivamente, pois, tendo concluído a educação básica há mais de 40 anos e a graduação há mais de 30, pouco eu conseguia lembrar de significativo que pudesse representar a materialidade que imaginei ser necessária para a elaboração desta atividade. Parece que as minhas primeiras autorias textuais se dissolveram com o passar do tempo. Foi quando que, em conversa com as professoras, chegamos a um consenso de que eu poderia trabalhar os relatos a partir das experiências do mestrado e do doutorado. Detalhe para o fato que o meu mestrado foi concluído em 1995, ou seja, quase três décadas atrás.

Mas "pra não dizer que eu não falei das flores"²⁴, eu lembrei de dois acontecimentos que, na minha opinião, vale destacar: o primeiro ocorreu em 1976, quando eu cursava a 4ª série primária e a minha professora - Dona Diva - passava como atividade diária para casa a cópia no caderno de partes do texto do livro de Português que estávamos estudando. Eu lembro que eu sofria muito com isso e custava a cumprir a tarefa, apesar da vigilância da

²³ Início da letra da canção "Eu nasci há dez mil anos atrás" do álbum Há 10 Mil Anos Atrás, de Raul Seixas, lançado em 1976.

²⁴ Música de Geraldo Vandré que ficou em segundo lugar no Festival Internacional da Canção de 1968. Teve sua execução proibida durante anos, após tornar-se um hino de resistência do movimento civil e estudantil que fazia oposição à ditadura militar brasileira, e ser censurada.

minha mãe, que só me deixava brincar após a tarefa concluída. Nesta época nós só tínhamos uma professora para todos os conteúdos curriculares e eu guardo boas lembranças dela, como a frase, “*Perdeu uma ótima oportunidade de ficar calado*”. Ela nunca precisou falar isso para mim, pois eu sempre fui uma pessoa extremamente tímida nas aulas.

A outra experiência foi com a professora Anunciata, que lecionava Português na sexta série. Em um ano, por indicação dela, nós lemos dez livros. Apesar de alguns dos livros não terem sido os meus preferidos, isso me permitiu construir o hábito de leitura que me acompanha até hoje.

Sou filho do segundo casamento do meu pai e, apesar de sermos uma família de baixa renda, em nossa casa nunca faltaram livros, discos e o exemplo dos meus pais na leitura e apreciação de grandes músicas. Meu pai fundou e foi diretor do Colégio Mater Dei, onde eu e meus irmãos estudamos e que tinha o lema: "Quanto mais souberes, mais livres serás." Embora fosse um colégio pequeno, havia uma biblioteca cujo acervo, embora modesto, me enchia de possibilidades linguísticas, literárias e imagéticas. Meu pai era o que podemos chamar de uma pessoa com formação erudita. Contador e advogado, dominava o português e falava francês fluentemente. Acredito que a base de latim e grego adquirida durante o tempo em que ele foi seminarista tenha contribuído para isso. Ele foi a única pessoa que conheci que corrigia a fala dos jornalistas do Jornal Nacional e lia a enciclopédia Barsa de forma sequencial. Lembro-me que, já nos últimos anos de vida, ele estava no volume seis.

Tanto o ensino médio quanto a graduação foram acompanhados pela minha atuação profissional como programador de computadores. Eu costumo brincar que sou da era do “byte lascado”. Somente no mestrado passei a integrar a autoria de textos na minha trajetória acadêmica. Meu mestrado foi em Engenharia de Sistemas e Computação, especificamente na linha de pesquisa em Informática na Educação (COPPE/UFRJ). Durante esse período, a produção de textos se diversificou entre monografias, artigos, resumos, relatórios técnicos e, principalmente, a escrita da dissertação. Após o mestrado, além da atuação como Analista de Sistemas, iniciei a minha carreira docente e, desde então, não só escrevo artigos, materiais didáticos, como oriento estudantes dos cursos técnicos, graduação e pós-graduação na produção de monografias, artigos e similares.

Por se tratar de atividades em uma área predominantemente de exatas, foi apenas no Doutorado em Educação que comecei a vislumbrar, dentre outros desnudamentos, o dito e não-dito (implícito) do discurso (Silva, 2009). O primeiro contato com essa perspectiva foi nas



reuniões do grupo de pesquisa NGIME²⁵, nas quais, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Ferreira, começamos estudar a Análise do Discurso Francesa (ADF), fundamentada nas ideias de Pêcheux e Orlandi (Orlandi, 2005), que busca compreender como as práticas discursivas se relacionam com as práticas sociais e ideológicas.

Outra experiência enriquecedora foi a disciplina Tópicos Especiais em LCS: Culturas, Linguagens e Formação de Professores, ministrada pelas professoras Hilda Micarello e Tânia G. Magalhães. Essa disciplina resultou na produção de um ensaio “*Diálogo entre Bakhtin e Laban: Linguagem e O Corpo em Movimento*” e as considerações das professoras foram fundamentais para a concepção do mesmo.

Apesar dessas atividades tensionarem as minhas experiências linguísticas, somente ao longo da disciplina de Letramento Acadêmico, ministrada pelas professoras Andreia Rezende Garcia-Reis e Mariana Cassab Torres, que comecei a reavaliar a minha trajetória como autor.

Após o exposto, retorno à proposta deste ensaio que tem como objetivo identificar e discutir duas experiências acadêmicas pessoais, uma do mestrado e outra do doutorado, sob a luz das concepções e modelos de letramento. Esses modelos têm como base teórica inicial os Novos Estudos de Letramento (NEL), em inglês, New Literacy Studies (NLS) que defendem “uma nova abordagem para a compreensão da escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos que desafia o modelo dominante de *déficit*” (Komesu; Fischer, 2014) (Lea; Street, 1998).

A título inicial, eu parto dos três modelos apontados na literatura específica: o das habilidades, o da socialização acadêmica e o dos letramentos (Botelho, 2022) (FIAD, 2016) (Vóvio; Sito; de Grande, 2010) (Street, 2010). Esses modelos não se excluem mutuamente; na verdade, eles se sobrepõem como apresentarei na seção sobre o referencial teórico, na qual este ensaio está embasado.

A minha expectativa é elencar, nas experiências linguísticas escolhidas, elementos textuais e extra textuais que possam caracterizá-las nos modelos estudados, bem como analisar os contextos acadêmicos, institucionais e políticos nas quais estas produções estavam inseridas. Acredito que, até então, eu não possuía sensibilidade para perceber essas

²⁵ Núcleo do Grupo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância (NGIME), grupo de pesquisa multidisciplinar da Faculdade de Educação Física da UFJF que agrupa pesquisadores de instituições do Brasil e do Exterior para desenvolvimento em conjunto de atividades de ensino, pesquisa e extensão que contemplam a discussão sobre Educação Física Inclusiva. Disponível em: <www.ngime.ufjf.br>, Acesso: 16 ago 2024.

dimensões, o que contribuiu para o meu distanciamento e falta de amadurecimento em relações as nuances escondidas na produção textual dos referidos trabalhos acadêmicos.

Além desta introdução e da seção teórica já mencionada, organizei o ensaio em mais duas seções: apresentação e análise dos excertos, considerações finais, seguida das referências.

Novos Estudos Sobre Letramento

Meu primeiro contato com o tema Letramento Acadêmico ocorreu na disciplina que leva o mesmo nome. Durante as aulas, alguns conceitos e apontamentos chamaram minha atenção. Nesta revisão teórica, buscarei ser objetivo para concentrar-me no objetivo principal deste ensaio: trazer uma discussão aprofundada, relacionando trechos das experiências linguísticas selecionadas com os conceitos abordados na disciplina.

Os estudos sobre as práticas de letramento começaram a ser realizados em decorrência da expansão das universidades e do aumento do número de vagas para estudantes no ensino superior (Botelho, 2022). A autora relata que esses estudos foram conduzidos por pesquisadores de diferentes países, como Estados Unidos e Inglaterra, bem como do Brasil e da América Latina.

A autora cita o exemplo do Reino Unido, que passou por um aumento no número de vagas nas universidades no final da década de 1980 e início de 1990, o que despertou o interesse dos pesquisadores sobre a escrita dos estudantes em um cenário de diversidade linguística, cultural e social (Russell et al., 2009, *apud* Botelho, 2022). Para suprir as “lacunas”, surgiram os “cursos de nivelamento”, sustentados por uma ideologia do déficit, que visava corrigir as “deficiências” de escrita tanto de alunos falantes nativos da língua inglesa quanto de estrangeiros. Nesse contexto, apareceram as primeiras publicações sobre o letramento acadêmico.

A partir de diversas referências pesquisadas, Terra (2013) destaca que o letramento se preocupa essencialmente com investigações sobre a escrita, seus usos, funções e impactos, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. Devido à sua amplitude e às várias intersecções que o conceito abrange, o letramento é apontado por ela como um fenômeno social complexo e heterogêneo. A autora também ressalta que não existe um consenso em torno do conceito de letramento, que possui múltiplas definições. Ela complementa



afirmando que existem vários tipos de letramento, não se limitando ao escolar, como antigamente, quando os indivíduos eram classificados como alfabetizados ou não alfabetizados, letrados ou não letrados. Ela menciona outros tipos de letramento, como o familiar, o religioso e o profissional, entre outros.

Terra traz o conceito de que o letramento tem sido entendido como um conjunto de práticas sociais e cita Scribner e Cole (1981, p. 236 *apud* Terra, 2013):

Essa noção de prática guia o modo como buscamos compreender o letramento. Em vez de focalizar exclusivamente a tecnologia de um sistema de escrita e suas reputadas consequências ('escrita alfabética promove abstração', por exemplo), abordamos o letramento como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e tecnológicos para produzi-las e disseminá-las. O letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo, certamente, seus aspectos tecnológicos, determinarão os tipos de capacidades ('consequências') associadas ao letramento.

Os Novos Estudos do Letramento (*The New Literacy Studies - NLS*) constituem um movimento que emergiu na década de 1980 e se consolidou nos anos 1990, em resposta a dois fatores que geravam sérios questionamentos entre os estudiosos da época (Terra, 2013, p. 5):

(i) a predominância da visão tradicional e psicolinguística de linguagem, enquanto conhecimento estrito do código linguístico e como capacidade psicológica individual; e (ii) os pressupostos de estudos das três décadas anteriores, em que se examinavam as relações 'oralidade x escrita' como dicotômicas, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos com predomínio do sentido de supremacia cognitiva da escrita em detrimento à oralidade, dentro do que Street (1984) denominou de "paradigma da autonomia"

Para Street (2003, *apud* Terra, 2013), os Novos Estudos do Letramento (NLS) formam um campo de pesquisa recente que apresenta uma nova perspectiva sobre a natureza do letramento. Em vez de focar na aquisição de habilidades, como nas abordagens tradicionais, esse campo concentra-se em compreender o letramento como uma prática social. Isso envolve reconhecer a existência de múltiplos letramentos, que variam ao longo do tempo e do espaço, e as relações de poder que moldam essas práticas. Os NLS, portanto, não consideram nada como definitivo em relação ao letramento e às práticas sociais associadas. Em vez disso, preferem problematizar o que é considerado letramento em contextos

específicos de tempo e espaço, questionando quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes.

De acordo com Botelho (2022), Magalhães e Garcia-Reis (2022), em seus estudos de campo, Brian Street, antropólogo e pesquisador britânico, classificou dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo vê o letramento sob uma ótica cognitiva, individual, neutra e universal. Nesse modelo, as práticas de leitura e escrita são tratadas como uma técnica que o indivíduo precisa dominar e, uma vez adquirida, pode ser aplicada em qualquer contexto, pois é considerada uma habilidade autônoma, independente das condições sociais.

Por outro lado, o modelo ideológico de letramento entende a escrita como uma prática social profundamente influenciada por ideologias e relações de poder, destacando sua dimensão política. Para Street (2010), isso significa que os letramentos são múltiplos e culturalmente variados, mudando ao longo do tempo e do espaço, conforme as dinâmicas de poder que permeiam a sociedade.

A seguir, apresentarei alguns conceitos decorrentes dos NLS, como modelos de letramento, gêneros acadêmicos e dimensões escondidas.

Modelos de Letramento

Lea e Street (1998, 1999, *apud* Komesu e Fischer, 2014) propuseram uma nova abordagem para compreender a escrita e o letramento dos estudantes em contextos acadêmicos, desafiando o modelo de déficit dominante. Em vez de se concentrarem na distinção entre escrita "boa" ou "ruim", os autores sugeriram uma conceituação epistemológica da escrita em ambientes acadêmicos, como nos cursos universitários. Eles argumentaram que as abordagens de escrita e letramento dos estudantes nesses contextos poderiam ser compreendidas a partir da sobreposição de três perspectivas ou modelos: (a) modelo de habilidades de estudo, (b) modelo de socialização acadêmica e (c) modelo de letramentos acadêmicos, que serão abordados nos próximos três tópicos.

Lea e Street (2014, *apud* Botelho, 2022) destacam que esses modelos não são estanques, mas se sobrepõem e se complementam.



Modelo de habilidades de estudo

Para Street (2010 *apud* Botelho 2022 p. 112):

o modelo “habilidades de estudo” é vinculado ao viés autônomo de letramentos, concebendo a escrita como uma habilidade individual que o sujeito precisa dominar. Nesse modelo, a escrita é vista a partir de uma forma estrutural e instrumental, com enfoque na superfície do texto, dando grande ênfase para questões ortográficas e gramaticais.

Silva, Botelho e Oliveira (2021) complementam que “nas habilidades de estudos, o gênero está relacionado às suas características formais e estruturais”.

Modelo de socialização acadêmica

Nesse modelo a preocupação está na inserção dos estudantes na cultura acadêmica e segundo Street (2010c, p. 545 *apud* Botelho, 2022):

pressupõe que os alunos precisam ser aculturados nos discursos e gêneros de disciplinas específicas, cujas características e exigências, caso sejam explicitadas aos alunos, terão como resultado o êxito destes como escritores.

Embora haja uma maior atenção às atividades de leitura e escrita, essa abordagem desconsidera as práticas de letramento prévias dos indivíduos, pois, na socialização acadêmica, assume-se que a cultura acadêmica é homogênea e deve ser assimilada pelos estudantes (Botelho, 2022).

Silva, Botelho e Oliveira (2021, p. 583) acrescentam que, na socialização acadêmica, “a percepção sobre gêneros está alinhada às normas de cada campo disciplinar.”

Modelo de letramentos acadêmicos

Nos letramentos acadêmicos, os gêneros são entendidos como uma forma de ação social. Embora as demandas do campo disciplinar sejam consideradas, o foco principal está nas práticas sociais (Silva, Botelho e Oliveira, 2021).

O modelo de letramento concebe os letramentos como práticas sociais, nas quais a escrita é entendida como uma expressão cultural. Alinhado aos letramentos ideológicos, esse modelo considera a escrita um “ato de identidade” que envolve questões de poder e autoridade, incorporando o contexto institucional em suas análises (Botelho, 2022).



Gêneros Acadêmicos

Antes de iniciar a conceituação de gêneros textuais, é importante nos atentarmos à preocupação de alguns autores em examinar as relações entre oralidade e escrita (Terra, 2013; Silva, Botelho e Oliveira, 2021).

Sobre esse aspecto, Botelho (2022, p. 108) afirma que:

Os estudos sobre escrita na universidade têm se consolidado, ao longo dos últimos 20 anos, como um campo de pesquisa que busca compreender, entre outros aspectos, de que modo se desenvolvem as práticas de letramentos, numa perspectiva social, que abarcam leitura, escrita, oralidade e multimodalidade no contexto acadêmico.

Para Signorini (2001, p. 11 *apud* Terra, 2013):

As modalidades oral e escrita de uso da língua são vistas como de função complementar nas práticas letradas de comunicação. A hipótese geral de uma função complementar do oral e do escrito nas práticas de letramento não se traduz apenas pela complementaridade de distribuição de ‘formas de comunicação’ e ‘tipos de atividade linguística’, nos termos propostos por Kato (1993, pp. 32-34), mas também pela sobreposição e imbricamento dessas duas modalidades numa mesma atividade de comunicação social, o que invalida a apreensão dicotômica tradicional entre oralidade e escrita.

Considero interessante trazer esse ponto para reflexão, pois, na minha trajetória acadêmica, assim como acredito que ocorra com a maioria dos estudantes universitários, o exercício da oralidade sempre esteve muito presente. Quantos colegas conseguimos lembrar que tinham grande facilidade para se expressar na modalidade escrita, mas, na hora de apresentar um trabalho ou projeto oralmente, enfrentavam dificuldades? O contrário também é notável. Esse fato se torna mais evidente para estudantes recém-formados que ingressam no mercado de trabalho e precisam adquirir novas habilidades de letramento e comunicação.

Voltando ao tema do tópico, os gêneros acadêmicos não são conteúdos ou práticas prioritárias nas escolas de ensino fundamental e médio. A leitura e escrita de gêneros típicos da academia, como artigos, teses, monografias, dissertações e resenhas acadêmicas, ocorrem, em geral, apenas na universidade, uma vez que é nesse ambiente que esses gêneros são criados para atender a necessidades específicas (Marinho, 2010).



Segundo o autor, “aos professores universitários, costuma causar estranhamento o fato de encontrar alunos pouco familiarizados com a leitura e a produção de gêneros que sustentam as suas aulas e outros eventos próprios à vida acadêmica” (Marinho, 2010, p. 366).

Silva, Botelho e Oliveira (2021) consideram o gênero resumo acadêmico relevante, pois ele pode ser uma ferramenta útil para que os estudantes estudem e compreendam textos, além de possibilitar que demonstrem ao professor sua compreensão do conteúdo lido.

No contexto da formação acadêmica, as autoras citam Matencio (2003, p. 1-2, *apud* Silva, Botelho e Oliveira, 2021), que aborda:

produzir resumos e resenhas é de crucial importância na formação universitária, uma vez que, através desse tipo de atividade de retextualização – de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base –, o estudante, além de registrar a leitura, manifesta sua compreensão de conceitos e do fazer-científico da área de conhecimento em que começa a atuar.

As autoras acrescentam que o resumo, como gênero, é essencial para a produção de outros gêneros acadêmicos, pois desenvolve a habilidade de “resumir” e retextualizar informações em artigos, monografias, ensaios, dissertações, teses e resenhas.

Dimensões Escondidas

O conceito de “dimensões escondidas” foi proposto por Street (2010, *apud* Botelho e Silva, 2022) para representar que, nas avaliações dos textos produzidos por universitários, os docentes enfatizam critérios de correção que não são devidamente trabalhados e explicitados para os alunos durante as aulas. Segundo o autor, essas dimensões, que permanecem ocultas, são cobradas pelos professores nas práticas de leitura e escrita, acarretando possíveis dificuldades na aprendizagem dos gêneros acadêmicos pelos alunos.

Apresentação e Análise do Excertos

Como mencionado na introdução, apresentarei e analisarei dois excertos produzidos durante minha trajetória acadêmica: um do mestrado no Programa de Engenharia de Sistemas e Computação (COPPE/UFRJ) e outro do doutorado em Educação na UFJF.



Produção Acadêmica no Mestrado

Como minha graduação foi na área de desenvolvimento de sistemas, produzi pouco material relevante em termos textuais. Nesse sentido, considero que foi no mestrado que tive minhas primeiras experiências linguísticas significativas.

Iniciei o mestrado em 1993 e defendi minha dissertação no final de 1995. Naquela época, o programa da COPPE permitia a conclusão do curso em até três anos. Minha linha de pesquisa foi Informática na Educação, com ênfase em Engenharia de Software. A seguir, apresento as principais produções acadêmicas resultantes do mestrado:

- Monografia “Multimídia na Educação. O Áudio Auxiliando o Processo de Aprendizagem”, da disciplina Tópicos Especiais em Informática e Sociedade III (Informática na Educação). Este trabalho foi submetido e selecionado na categoria Comunicações, no 4º Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Recife. Dezembro 1993.
- Monografia “Banco de Dados de Áudio para uso em Desenvolvimento de Aplicações Multimídia”, da disciplina Banco de Dados Não Convencionais.
- Trabalho Final da disciplina Avaliação da Qualidade de Software Educacional.
- Pôster “Expert Piano: an intelligent tutoring system-based”. Publicado no “Artificial Intelligence in Education”, 1995, Washington, DC. Proceedings of AI-ED 95, 1995.
- Artigo completo “Expert Piano: Um Ambiente Educacional para Auxiliar o Estudo de Piano e Música”, publicado nos Anais do II SBC&M - 2nd Brazilian Symposium on Computer Music. Porto Alegre - RS: Informática UFRGS, 1995.
- Artigo completo “Assistentes Inteligentes para o Estudo de Piano e Música”, publicado nos Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- Dissertação de Mestrado “Expert Piano: um ambiente de auxílio à aprendizagem musical”, defendida em 1995.

Foi difícil selecionar qual trabalho traria para a primeira análise neste ensaio, mas acabei escolhendo minha primeira produção textual no mestrado: a monografia intitulada “Multimídia na Educação: O Áudio Auxiliando o Processo de Aprendizagem”. Levei em



consideração, entre outros fatores, o fato de ela ter sido escrita no início do curso, ou seja, pouco tempo após o término da minha graduação.

A monografia, com 24 páginas, possui, além do resumo inicial, a seguinte estrutura:

1 - O Ato de Aprender

2 - Informática na Educação

3 - Multimídia

4 - Multimídia na Educação

5 - A importância do áudio (músicas, sons e falas)

6 - Aprofundando sobre o áudio

 6.1 - Principais características dos dados de áudio

 6.2 - As interfaces envolvidas

 6.2.1 - Considerações gerais sobre interfaces

 6.2.2 - Considerações específicas sobre interfaces

7 - Áudio nos softwares educacionais

 7.1 - Associando áudio nas aplicações multimídias

 7.2 - A propriedade intelectual (direitos autorais)

8 - Sistema de Multimídia AVC (Audio Visual Connection)

 8.1 - Características gerais

 8.2 - Características de edição de áudio

9 - Conclusão

10 - Referências bibliográficas

Análise do Primeiro Excerto

A seguir, apresento a análise de algumas características da experiência de escrita da monografia escolhida, considerando os Novos Estudos sobre Letramento.

Por ter sido uma experiência realizada dentro de uma disciplina e com um prazo curto, percebo que as professoras demandantes assumiram que eu já possuía familiaridade com o gênero acadêmico de produção de monografias. Essa pressuposição reflete o modelo autônomo de letramento, que parte do princípio de que o estudante já domina essa técnica de escrita. Além disso, por se tratar da primeira disciplina da linha de pesquisa na qual eu estava inserido e considerando que uma das professoras também era



minha coorientadora, identifico um viés do modelo ideológico, com destaque para as relações de poder. Eu vinha de uma faculdade particular de Juiz de Fora, que na época tinha pouco destaque acadêmico, e estudava em um ambiente onde a maioria dos estudantes que ingressavam na COPPE era oriunda da UFJF. Esse contexto me levou a sentir a necessidade de me dedicar intensamente para provar que eu merecia estar ali.

Os cuidados com a produção textual da monografia remetem ao modelo de habilidades de estudo, já que precisei dedicar atenção especial às questões ortográficas e gramaticais. Além disso, não apenas na escrita da monografia, mas em todos os textos produzidos ao longo do mestrado, tive que me aculturar nos gêneros exigidos pelas disciplinas, na escrita da dissertação e nas demais exigências de um programa de pós-graduação que, na época, já possuía conceito 6 pela CAPES (atualmente é 7). Esse processo reflete o modelo de socialização acadêmica.

Também percebo a influência do modelo de letramento acadêmico na minha escrita, ainda que de maneira inconsciente. Minha pesquisa teve um caráter multidisciplinar, combinando ensino, música, técnica do piano e computação. Especificamente na monografia, desde o início, fiz questão de trazer a teoria humanista de aprendizagem de Carl Rogers, que enfatiza a importância da experiência no processo de aprendizagem. Busquei associar essa perspectiva ao uso de software educacional e ao papel do áudio na melhor compreensão de determinados conteúdos.

Por fim, em relação às dimensões ocultas do letramento acadêmico, não me recordo de ter recebido um retorno detalhado sobre os critérios utilizados para a avaliação do trabalho, apenas a nota final.

A seguir, apresento alguns trechos retirados da monografia analisada:



Figura 1 – Trecho da monografia sobre o “Ato de Aprender”

1 - O Ato de Aprender.

Inicialmente devemos lembrar que o ser humano é muito mais complexo do que se imagina e não devemos determinar que a aprendizagem seja apenas um processo intelectual, pois nela interagem o corpo, a mente e as emoções.

Em [Sah80] temos uma abordagem humanística das teorias de aprendizagem. Em parte, a psicologia humanística surgiu em reação a psicologia de reducionismo, ou seja, o freudianismo e o behaviorismo.

[Sah80] apresenta a Teoria da Liberdade de Aprender de Carl R. Rogers.

Na visão de Rogers, a aprendizagem deve partir da experiência se quiser alcançar o sentido. Para isso, o conhecimento deve ser uma experiência de descoberta, em vez de meramente uma transmissão de conhecimento acumulado. Deste modo a educação moderna deve promover a aprendizagem experimental significativa. Em sua teoria, ele afirma que a aprendizagem deve ser construída sobre situações que permitam uma liberdade para aprender, e sobre condições que facilitem a aprendizagem. Tendo como objetivo a pessoa funcionando totalmente.

Para Rogers seriam basicamente dois tipos de aprendizagem : a aprendizagem Cognitiva (sem Sentido) e por Experiência (com Sentido), sendo que seu enfoque se baseia expressivamente neste último tipo.

Fonte: autor (1993)

Figura 2 – Trecho da monografia sobre “Informática na Educação”

2 - Informática na Educação.

Os computadores propiciam um dos meios mais eficientes no manuseio de informações, devido a sua grande capacidade de armazenamento, processamento e recuperação de dados.

[SaS91] nos apontam a informática como uma ferramenta de trabalho cada vez mais presente nas diversas atividades de produção e no setor de serviços, sendo, também, uma poderosa tecnologia de apoio a novas formas de aprendizagem. Esta tecnologia poderá apoiar novas formas de aprendizagem ativa, utilizando produtos de software, que contribuem na formação do homem integral e crítico.

Para [StG91] o computador acrescenta, no processo educacional, novas dimensões que não estariam normalmente em uma sala de aula tradicional. Eles acreditam que isto poderá aumentar a eficácia do ensino e conforme a abordagem de utilização, permitir a individualização de atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem.

Como vimos anteriormente, a abordagem humanística mostra a importância de permitir ao aluno, a interação com o produto da aprendizagem através de sua própria iniciativa. Permitindo ainda que cada aluno siga seu próprio ritmo e gradualmente assimile e crie conceitos. Os softwares educacionais, quando bem elaborados e acessorados pedagogicamente, podem gerar um ambiente, onde o aluno interaja com a aplicação dentro das suas características próprias. Em [HaC87], temos a descrição da associação de ferramentas de sistemas especialistas (IA), e fundamentos educacionais e psicológicos, propiciando uma melhor adaptação dos programas educacionais com as diferenças individuais de cada aluno.



Fonte: autor (1993)

Figura 3 – Trecho da monografia sobre “A importância do áudio (música, sons e fala)”

5 - A importância do áudio (músicas, sons e fala).

As pessoas tem níveis de atenção diferenciadas, umas conseguem fixar mais rapidamente um conteúdo se este se apresenta de forma visual (imagens, figuras, vídeo, etc); outras são mais suscetíveis a forma auditiva (som, fala ou música); e ainda outras são cinestésicas (apresentação da informação por movimentos). Consequentemente, é fácil notarmos que se um software educacional explorar estas três dimensões, provavelmente ele estará sendo mais eficiente na transmissão da informação que outros que, por exemplo, só utilizem textos e figuras.

A partir deste ponto, me deterei mais à questões referentes a utilização de áudio, por considerar este como um dos meios de comunicação mais natural e eficiente entre os seres humanos.

A música, por exemplo, é uma inestimável fonte de estímulos, de equilíbrio e de felicidade para a personalidade da criança e do adulto. Sabe-se hoje em dia, não mais através da introspecção psicológica ou dedução filosófica, e sim através de rigorosas experiências psicofisiológicas, e em particular graças a registros eletropoligráficos, que a audição musical tem repercussões em diversos níveis fisiológicos (tais como a respiração, ritmo cardíaco, reflexos, etc); e que estas repercuções variam significativamente segundo o nível da atenção dedicada à música [Por82].

Fonte: autor (1993)

Produção Acadêmica no Doutorado

O tempo decorrido entre a conclusão do meu mestrado e o momento atual, em que estou no doutorado, foi bastante longo. Nesse ínterim, tornei-me professor, e minha experiência linguística se ampliou e diversificou. Atualmente, no entanto, estou em um programa de doutorado bem diferente do programa de mestrado, o que, em alguns momentos, traz certo estranhamento. Por outro lado, essa diferença me proporciona novas visões e experiências acadêmicas, que contribuem de forma significativa para minha formação como pesquisador e docente.

Ao longo do doutorado, diversas produções acadêmicas foram desenvolvidas, refletindo o avanço da pesquisa e a disseminação de seus resultados em diferentes formatos e eventos.

Antes mesmo do início das aulas, já havia produzido materiais relacionados ao tema da tese, incluindo um banner apresentado no I Congreso Internacional de Investigación e Innovación Educativa, em 2021, com o título *MTS2Dance - Herramienta de ayuda al proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza con el sistema de rastreo de movimientos*, e um resumo publicado nos anais do evento Research, Education, and Trans-Disciplinary Communication



(RETDC 2022), em Orlando, Estados Unidos, intitulado *MTS2Dance - Assistive Technology for Wheelchair Dance Teaching*.

Durante o percurso acadêmico, a produção científica se expandiu para diferentes áreas e formatos. Em 2022, contribui como coautor do capítulo de livro "Tecnologia Assistiva e Desenho Universal para Aprendizagem: caminhos em busca da acessibilidade e inclusão educacional no século XXI", publicado nos anais do congresso Educação Híbrida: Resiliência, Equidade e Sustentabilidade (CIET:EnPET/CIESUD:ESUD/2022).

No âmbito do doutorado, apresentei e defendi a Primeira Qualificação da Tese em 14 de agosto de 2023, consolidando o anteprojeto da pesquisa. Também elaborei um ensaio para a disciplina Tópicos Especiais em LCS: Culturas, Linguagens e Formação de Professores, intitulado *Diálogo entre Bakhtin e Laban: Linguagem e o Corpo em Movimento*, concluído em dezembro de 2023.

A disseminação dos resultados seguiu com a apresentação do resumo "MTS2Dance - Ambiente Educacional para o Ensino de Dança em Cadeira de Rodas" no XIII Congresso Brasileiro de Atividade Física Adaptada, realizado pela Universidade Federal de Goiás, em abril de 2024. No mesmo ano, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da UFJF, em 23 de maio de 2024, reforçando sua validade acadêmica e metodológica.

Além disso, a pesquisa segue em expansão com a publicação do capítulo "Tecnologia Aplicada à Dança em Cadeira de Rodas" no livro "Métodos e Diretrizes para a Dança em Cadeira de Rodas", organizado pelo NGIME/UFJF, com previsão de lançamento para outubro de 2024.

Essa trajetória de produção acadêmica demonstra o desenvolvimento contínuo do estudo e sua inserção no cenário científico, promovendo contribuições relevantes para a área.

O segundo excerto escolhido foi um ensaio produzido para a disciplina Tópicos Especiais em LCS: Culturas, Linguagens e Formação de Professores, intitulado "Diálogo entre Bakhtin e Laban: Linguagem e o Corpo em Movimento". Para essa escolha, considerei o fato de ter sido um gênero textual novo para mim - no caso, um ensaio - e o processo de construção que, assim como este, contou com o acompanhamento e a orientação das professoras da disciplina.

O surpreendente foi que, ao começar a pensar no tema do trabalho, procurei associar, de alguma forma, os estudos de Bakhtin ao tema da minha tese, que trata sobre dança. Para minha surpresa, encontrei diversos artigos que integravam as teorias de Bakhtin e de Laban,



este último sendo um teórico da interpretação do corpo em movimento como um texto ou, mais especificamente, como uma notação (Labanotation).

Como retorno da primeira versão do ensaio, recebi da Profa. Hilda a seguinte observação (Disciplina Tópicos Especiais em LCS: Cultura, Linguagem e Formação, 2023):

Acho que você encontrou em Bakhtin um interlocutor muito precioso para sua tese. Eu acho que você deveria centrar seus esforços, no ensaio para nossa disciplina, nas relações entre Laban e Bakhtin, especialmente neste aspecto em que Laban transforma em linguagem verbal a linguagem corporal.

Desde então, já considerei a inclusão de partes do ensaio no capítulo da minha tese que aborda a teoria de Laban.

O ensaio, com 14 páginas, possui a seguinte estrutura:

1 – Introdução

1.1 – Objeto de análise

1.2 – Objetivo

1.3 – Bakhtin e o Círculo

1.4 – Rudolf Laban

1.5 – Corpo-Signo: Diálogos entre Laban e Bakhtin no Ensino Superior em Artes Cênicas

1.6 – O Discurso da Dança e o Conceito de Gênero – Alguns Elementos de Leitura

2 – Trabalhos Relacionados

3 – Referências

Análise do Segundo Excerto

Nesta seção, apresento algumas considerações sobre o segundo excerto escolhido, relacionando-o aos conceitos dos Novos Estudos sobre Letramento.

Diferentemente do que ocorreu com o primeiro excerto, as professoras da disciplina não partiram do pressuposto de que os estudantes já dominavam o gênero Ensaio. Elas identificaram que a maioria nunca havia produzido um texto nesse formato e, por isso, forneceram orientações e sugestões durante a elaboração e apresentação da primeira versão do trabalho. Lembro-me de que, naquele momento, meu texto ainda se assemelhava mais a



um artigo, o que evidencia que o modelo autônomo de letramento não se aplicou a essa experiência de escrita.

Apesar do suporte oferecido pelas professoras, eu ainda sentia o impacto da falta de familiaridade com os conceitos bakhtinianos. Embora já conhecesse Bakhtin de nome, o conteúdo era novo para mim, e seus trabalhos me pareciam complexos, mesmo hoje, quando estou mais familiarizado com sua teoria. Essa sensação de dificuldade gerava, de maneira sutil, uma relação de poder implícita entre a formação das professoras e o meu conhecimento sobre o tema. No entanto, ao refletir sobre essa percepção, considero que ela partia mais de mim do que da condução da disciplina, pois as professoras sempre incentivaram a participação ativa dos estudantes.

O modelo de habilidades de estudo também esteve presente nessa experiência, uma vez que me esforcei para produzir um ensaio que atendesse às expectativas das professoras em relação tanto ao conteúdo quanto à correção gramatical e ortográfica. Além disso, as apresentações dos colegas foram significativas, pois trouxeram novas ideias e abordagens enriquecedoras sobre a temática estudada.

Assim como no primeiro excerto, a escrita do ensaio reforçou o modelo de socialização acadêmica, pois, no ambiente universitário, espera-se que o acadêmico transite por diversos gêneros textuais. No entanto, nessa disciplina, os estudantes contaram com orientações específicas sobre o gênero Ensaio, o que facilitou a adaptação às exigências formais desse tipo de produção.

Ao longo da disciplina, os debates frequentemente convergiam para reflexões sobre práticas sociais, especialmente porque parte do conteúdo abordava a formação de professores. Esse aspecto reforça a presença do modelo de letramento na experiência, evidenciando como a escrita e a produção acadêmica estão intimamente ligadas a contextos sociais e profissionais.

No que se refere às dimensões ocultas do letramento acadêmico, acredito que a devolutiva das avaliações das primeiras versões do ensaio tenha sido fundamental para evitar lacunas ou dúvidas sobre os critérios de avaliação. O retorno detalhado das professoras garantiu que nenhum aspecto relevante ficasse sem a devida consideração.

A seguir, apresento alguns trechos retirados do ensaio analisado.



Figura 4 – Trecho do ensaio com o objeto de análise e objetivo

1.1. OBJETO DE ANÁLISE

O objeto de análise deste estudo é a interação dinâmica entre expressão corporal e linguagem. Essa interação é explorada por meio da integração das teorias de Mikhail Bakhtin e os trabalhos do Círculo de Bakhtin sobre o diálogo e a multiplicidade de vozes na linguagem à abordagem de Rudolf Laban na interpretação do corpo em movimento como um *tekto* ou, mais especificamente, como uma notação (*Labanotation*).

1.2. OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é entender como o corpo, ao se expressar por meio do movimento, participa de um diálogo físico e social. Para isso, o estudo explora as interconexões entre a linguagem corporal e a linguagem verbal em contextos específicos, como a dança, a performance teatral ou outras formas de expressão artística e comunicativa.

Fonte: autor (2023)

Figura 5 – Trecho do ensaio com o tópico Corpo-signo

1.5. CORPO-SIGNO: DIÁLOGOS ENTRE LABAN E BAKHTIN NO ENSINO SUPERIOR EM ARTES CÊNICAS

A ideia de corpo-signo e suas potencialidades na formação de artistas do corpo e da cena é discutida por GONÇALVES e CASTILHO (2021) que promoveram uma triangulação entre as pesquisas em dança, o Pensamento *Labaniano* e a perspectiva dialógica, de Bakhtin e o Círculo.

Segundo os autores, o Pensamento *Labaniano* se refere (Gonçalves e Castilho, 2021, p.275):

ao desdobramento da *Coreologia* de Rudolf Laban (1879-1958), que apresenta uma abordagem didática-filosófica para trabalhar com o movimento dançante. Recorremos a este termo para enfatizar um Laban pluralizado pelas vozes de seus colaboradores, um Laban contemporâneo e até mesmo “brasileiro”, como diria Marques (2019); sobretudo, um Laban dialógico, pois a *Coreologia* ganha (ao mesmo tempo em que oferece) contribuições de Bakhtin e o Círculo.

Marques (2011; 2010, apud GONÇALVES e CASTILHO, 2021) destaca a necessidade de considerar o contexto histórico do teórico Laban, cujo discurso do início do século XX reflete indícios de vozes universalizantes e imperativas. Embora Laban tenha buscado transcender posturas centralizadoras, é crucial contextualizar suas obras. Marques enfatiza a importância de adentrar no cerne da *Coreologia* e atualizá-la conforme os objetivos, corpos e contextos contemporâneos do ensino-aprendizagem-criação em Dança.

Fonte: autor (2023)



Figura 6 – Trecho do ensaio com o Discurso da Dança e Conceito de Gênero

1.6. O DISCURSO DA DANÇA E O CONCEITO DE GÊNERO – ALGUNS ELEMENTOS DE LEITURA
<p>No artigo “O discurso da dança e o conceito de gênero – alguns elementos de leitura”, AMORIM (2020) trata a dança como discurso visual e verbo-visual e identifica alguns de seus componentes que permitem a construção de sentido para um público sem formação específica e que seja mero amador e frequentador de espetáculos de dança.</p> <p>O trabalho da autora está organizado em duas partes:</p> <ul style="list-style-type: none">• Na primeira parte, a autora busca estabelecer as bases teórico-conceituais do trabalho e, para tanto, percorrem-se trechos da obra de Bakhtin, Medvídeev e Volóshinov que convergem com o pensamento de Rudolf Laban, teórico da dança que a concebe como linguagem.• Na segunda parte, ela analisa-se um corpus constituído de quatro fragmentos discursivos, exemplares de diferentes gêneros – balé clássico, balé moderno, hip-hop e streetdance. Mobilizam-se para a análise os conceitos de gênero discursivo, entonação e sistema de valores.
<p>AMORIM parte da hipótese de que o discurso da dança-espetáculo contém entre seus destinatários supostos um espectador que deve poder construir sentido para aquilo a que assiste mesmo sem ser iniciado na técnica e na arte da dança. E tentou responder às seguintes perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">• que elementos o discurso da dança fornece a esse espectador para que ele empreenda um trabalho interpretativo?• Haveria um quadro geral de base que orienta esse trabalho? <p>Com base no conceito bakhtiniano de gênero discursivo, a autora busca identificar formas recorrentes que se assemelham a enunciados estáveis na esfera da dança. Ela explora esferas de produção, tipos de interação entre interlocutores e valores estético-sociais presentes no discurso da dança.</p> <p>Na conclusão, a autora destaca que a construção de sentido ocorre em totalidades organizadas por características e restrições do gênero, estabelecendo um terreno compartilhado de realidade discursiva valorizada entre o artista e seu público.</p>
<p>Fonte: autor (2023)</p>

Considerações Finais

O objetivo deste ensaio foi selecionar e analisar, entre minhas experiências linguísticas no mestrado e, mais recentemente, no doutorado, duas produções escritas que representassem momentos distintos da minha trajetória acadêmica, sob a perspectiva dos Novos Estudos sobre Letramento Acadêmico.

A experiência no processo de construção deste ensaio foi muito interessante, primeiro por me permitir revisitar os trabalhos produzidos no período do mestrado, com os quais eu já não tinha contato há muito tempo, e, em seguida, por me levar a buscar, nos excertos escolhidos, características que fundamentam os NLS. Percebi que, muitas vezes, continuamos a reproduzir modelos de forma automatizada, sem refletir sobre o que está embutido em nossas escritas, o que nem sempre corresponde ao que realmente gostaríamos de expressar.

Considero, portanto, que o percurso na disciplina de Letramento Acadêmico foi extremamente relevante para minhas próximas experiências linguísticas, sejam elas escritas



ou orais. Acredito que esse aprendizado também se refletirá nas orientações dos trabalhos dos meus estudantes, como os TCCs e a produção de artigos, além da própria escrita da minha tese, que ainda está em processo de revisão e complementação.

Referências

BOTELHO, L. S. **LETRAMENTOS ACADÊMICOS: questões epistemológicas e metodológicas.** Revista Práticas de Linguagem , v. 12, p. 108-121, 2022.

FIAD, R. S. **Letramentos acadêmicos : contextos, práticas e percepções.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

KOMESU, F. C.; FISCHER, A. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 16, n. 2, p. 477–493, 20 dez. 2014.

MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R. **Letramento acadêmico-profissional: compreensões dos licenciandos em Letras sobre a educação linguística.** Horizontes, v. 40, n. 1, p. e022002, 25 mar. 2022.

ORLANDI, E. P. **Michel Pêcheux e a Análise de Discurso.** Estudos da Língua(gem), [S. I.], v. 1, n. 1, p. 9-13, 2005. DOI: 10.22481/el.v1i1.973. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/973>. Acesso em: mar. 2024.

SILVA, M. C. DA; BOTELHO, L. S.; OLIVEIRA, M. DE C. C. A Produção de Resumos Acadêmicos na Universidade: Percepções de Modelos de Ensino-Aprendizagem na Perspectiva dos Letramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 2, p. 580–594, maio 2021.

SILVA, O. S. F. Os ditos e os não-ditos do discurso: movimentos de sentidos por entre os implícitos da linguagem. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 13, n. 14, 2 jun. 2009.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 541–567, 14 jul. 2010.

TERRA, M. R. Letramento & Letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 29, n. 1, p. 29–58, 2013.

VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. **Letramentos: Rupturas, Deslocamentos e Repercussões de Pesquisas em Linguística Aplicada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.



EXPERIÊNCIAS COM A ESCRITA: REFLEXÕES POR MEIO DOS NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO

Amanda Gomes de Almeida²⁶

INTRODUÇÃO

Este é um ensaio elaborado a partir das discussões realizadas na disciplina de Letramento Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora. Dentre os diálogos propostos pela disciplina, escolho falar sobre a escrita uma vez que, durante boa parte da minha trajetória formativa, o ato de escrever era realizado sem uma reflexão da escrita como um espaço que possibilita modificações do meu ser e do outro enquanto leitor.

Em minha experiência escolar, as práticas de escrita eram destinadas principalmente a atividades avaliativas, de forma a atingir resultados esperados. Assim, visualizo na graduação como um potente espaço para discutir e refletir sobre as transformações dos sentidos dados a essa produção de escrita realizada na escola e no próprio curso.

No entanto, durante o curso de Licenciatura em Química, tenho a experiência da compreensão da escrita como um processo trivial a ser realizado pelos estudantes, que também foi uma experiência relatada pelos colegas durante a disciplina de Letramento Acadêmico, quando os mesmos realizavam suas formações iniciais, não ficando restrito a área de Ciências Exatas mas também abrangendo a área de Ciências Humanas. Assumi-se que os estudantes já possuem o conhecimento e habilidade de escrita dos gêneros textuais, mesmo que em sua maioria, os estudantes possuam o contato pela primeira vez com a escrita acadêmica na graduação.

Portanto, o objetivo deste ensaio é apresentar algumas reflexões em relação às transformações das percepções sobre o processo de escrita por meio dos Novos Estudos de Letramento com a minha inserção no contexto universitário. Para isso, me mobilizei a rememorar sobre as práticas de escrita durante a educação básica e no curso de licenciatura em Química.

Dessa forma, para este ensaio analisei dois relatos elaborados por mim sobre experiências significativas de práticas de escrita, uma no curso pré-vestibular e outra graduação. Dito isto, este ensaio está organizado em quatro seções: a primeira que segue a

26 Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação

introdução aborda os modelos de letramentos acadêmico proposto por Lea e Street (2014) e as dimensões escondidas abordadas por Street (2010); a segunda uma reflexão dos excertos dos relatos de experiência de forma interpretativa e, por fim, a terceira se dedica às considerações finais.

A ESCRITA ACADÊMICA NA PERSPECTIVA DOS NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO ACADÊMICO

O conceito de letramento não possui uma única definição, uma vez que as definições se modificam de acordo com cada contexto de pesquisa. No entanto, de maneira geral, este campo de estudo se debruça a investigar a relação da escrita e suas funções considerando a sociedade e aqueles alvos de pesquisa. Dessa forma, Terra (2013) chama atenção sobre autores que definem letramento apresentando características ideológicas, relacionadas a relação entre a escrita e as relações sociais, como também há autores que trabalham com o letramento em uma perspectiva linguística, referente principalmente aos códigos e estruturas da língua.

Ainda segundo Terra (2013), o conceito de letramento tem sido utilizado em outras áreas, como a tecnológica, científica e política, o qual relacionam a escrita e a leitura sobre o que é demandado pela área como um importante aspecto, portanto, não há um único letramento, e sim letramentos. Dessa forma, “Reconhecer a diversidade de práticas de letramento que fazem parte da sociedade envolve, outrossim, não impingir rótulos sobre o que é ser ou não ser letrado” (Terra, 2013, p. 32), uma vez que cada comunidade discursiva demanda de um conhecimento particular e característico daquele contexto sobre a escrita, costumes, códigos de conduta.

Dessa forma, considero o letramento na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (Lea e Street, 2014) como uma prática social o qual considera que as práticas de letramento envolvem a relação da escrita com os espaços de produção e socialização do conhecimento como também as relações de poder geradas a partir da relação entre a escrita e os indivíduos, se opondo a um modelo autônomo de letramento que considera principalmente as habilidades linguísticas.

A escrita como um dos elementos do letramento, mas não o único, é aqui neste ensaio entendida como “[...] uma cultura e não uma habilidade meramente técnica. Por isso, a



produção de textos só pode ser concebida num contexto de experiências que promovam sentido, evidenciando ao aluno como funciona essa tecnologia na sociedade” (Silva, Botelho e Oliveira, 2021, p. 582).

Para os autores Lea e Street (2014), há três perspectivas de abordagens de escrita em contextos acadêmicos, sendo eles: modelo de habilidades de estudos, modelo de socialização acadêmica e modelo de letramentos acadêmicos, que podem coexistir em diferentes momentos de uma mesma prática de escrita.

O modelo de habilidades de estudos possui o interesse em abordar a escrita em aspectos formais da língua, como seus códigos e estruturas, o qual “pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas” (Lea e Street, 2014, p. 479) de forma individual, tendo um olhar para escrita como um processo mecânico.

Já o modelo de socialização acadêmica insere o estudante em uma escrita que é própria do seu campo de estudo de forma que eles “[...] adquirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que caracterizavam membros de comunidade disciplinar ou temática” (Lea e Street, 2014, p. 479) reconhecendo que cada área e comunidades discursivas possuem sua própria forma de socializar o conhecimento. Neste modelo, pressupõe-se que os estudantes, ao aprender sobre a forma e regras básicas do gênero conseguirá reproduzi-lo.

E por fim, o modelo de letramentos acadêmicos possuem características do modelo de socialização acadêmica, como a escrita nos campos disciplinares, no entanto, para além disso, os gêneros acadêmicos e o próprio ato de escrever são pensados considerando as experiências de vida e as situações atuais do autor, relações de poder, produções de sentidos (Lea e Street, 2014). Nesse caso, os gêneros acadêmicos não são uma reprodução de uma regra básica. O ato de escrever se aprende por meio da socialização e *feedback* dos escritos com os pares.

Assim, considerando a escrita como uma prática social relevante no exercício profissional docente, e também na circulação do conhecimento produzido na universidade, considero importante refletir sobre como eu, na minha posição atual como professora e pesquisadora, aproprio do sentido dado a escrita, uma vez que,

Nós, acadêmicos, gastamos grande parte do nosso tempo de trabalho lendo e escrevendo. Não lemos e escrevemos necessariamente porque gostamos, mas porque trabalhamos lendo e escrevendo; isso faz parte do nosso contrato de trabalho, e, hoje, cada vez mais temos que prestar conta, em



números, das nossas atividades que se expressam por meio de relatórios, projetos, artigos, livros, trabalhos em anais de congressos, etc (Marinho, 2010, p. 374)

Portanto, para buscar a presença desses modelos de escrita, a análise dos relatos de experiência com a escrita ocorreu de forma interpretativa e foi subdividida em duas seções: a primeira corresponde às minhas experiências em um curso Pré-Vestibular e a segunda reflete sobre minha experiência com a escrita no curso de Licenciatura em Química.

ANÁLISE DOS EXCERtos

Experiências de escrita no Pré-Vestibular

Os conteúdos e práticas dos professores no Ensino Médio muitas vezes tem a influência de avaliações de ingresso à universidade. Nas minhas experiências escolares, houve a predominância de uma preocupação com a estrutura do texto e sua gramática principalmente considerando a relevância da redação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desse modo trago uma experiência no Pré-Vestibular:

Ao chegar no ensino médio, a exigência pela redação do ENEM foi muito presente. Nunca gostei de escrever redações e realizá-las nos moldes exigido pela avaliação no começo foi difícil. Nos cursos pré-vestibulares, por haver uma aula específica para redação, foi ensinado sobre a estrutura do gênero, qual pronome utilizar, o que é exigido em cada parágrafo, mas ainda sim não ficava muito claro para mim. Me apavorava pensar em realizar uma redação em tão pouco tempo de um tema que eu descobriria no momento da avaliação.

Marinho (2010) diz que em um contexto universitário, mas que em minha leitura também faço uma aproximação com o contexto escolar, em muitos casos, os estudantes não possuem a compreensão clara sobre o gênero e os professores “Na maioria das vezes, ele apenas solicita “façam uma resenha, um fichamento, um artigo”, supondo que esses conceitos são suficientemente claros e operacionais para que o aluno realize a sua tarefa” (Marinho, 2010, p. 376). Ainda que ao longo das aulas haja a discussão sobre a estrutura do gênero utilizado nesse tipo de avaliação, havia uma insegurança, demonstrando que o seu aprendizado não é o suficiente para que possa ser replicado em outras situações. Uma das



possibilidades pensadas para superar as dificuldades na escrita, foi a utilização de modelos como apontado no excerto a seguir:

Não me recordo se foi através de amigos ou durante a escolarização que conheci as frases modelos para iniciar cada parágrafo da redação. Era comum até redações inteiras serem decoradas, podendo preencher somente as lacunas com os temas propostos. Achei nesse modelo uma escapatória para as dúvidas em como iniciar um parágrafo e em sua articulação para não haver quebra de texto. Ainda faltava muito para chegar a uma escrita que eu considerava adequada, principalmente pela dificuldade da própria língua. Mas esse modelo de escrever me ensinou a planejar os textos em como organizar, colocando palavras chaves para não esquecê-las.

A utilização dos modelos dão uma falsa sensação de avanço na escrita, uma vez que, restringe e dificulta novas formas de escritas em um mesmo gênero a ser mobilizado, principalmente para mim que sentia dificuldades em escrever, uma vez que é uma “modalidade escrita no nível da superfície e se concentra no ensino de aspectos formais da língua, por exemplo, estrutura da sentença, gramática, pontuação” (Lea e Street, 2014, p. 480), de forma que a produção deste texto não produza outros sentidos exceto o da aprovação nas avaliações.

Ao mesmo tempo, contribuiu para a organização das palavras antes de serem transformadas em textos. No entanto, mesmo que houvesse uma aula específica para a elaboração da redação, eu sentia que a socialização dos textos que eu produzia eram realizados em uma via única, sem um diálogo para as futuras construções textuais:

Mas sinto que não evoluía nas escritas, os feedbacks pelos professores eram elogiando, dizendo apenas para melhorar determinado aspecto ou já com as notas no parâmetro proposto de correção das redações pelo ENEM. Coesão e coerência? Lia os significados dessas palavras inúmeras vezes para tentar avaliar o que faltava em minha escrita, via pessoas escrevendo com facilidade e acreditei e aceitei a minha falta de habilidade para a escrita. Minha relação com a escrita era sempre externa, para um fim, seja passar nas disciplinas escolares ou ingressar na universidade.

Dessa forma, a produção de texto e a sua socialização envolveu mistérios que em muitos casos se relacionam com os saberes que não estão em um documento, se tornando uma dimensão escondida da escrita para os estudantes, que podem permanecer implícitos ao longo do processo formativo, uma vez que a grande carga horária de trabalho do professor e



tempo de aula podem contribuir para uma dificuldade em discutir sobre esses aspectos, se concentrando em um ensino sobre a estrutura e regras dos gêneros acadêmicos (Street, 2010).

Portanto, nesta experiência há a presença dos modelos de habilidades de estudos quando é abordado aspectos estruturais, gramaticais da escrita em um processo que ocorre individualmente o qual prevê que o conhecimento adquirido na produção dos textos possa ser transposto em outros contextos. Assim, há uma dificuldade em uma escrita o qual há a produção de sentidos e de identidade da autora, em contraponto há um olhar sobre a escrita como exterior ao autor sendo elaborada de forma mecânica para atingir diferentes metas.

Experiências de escrita na Universidade

Por estar imersa em uma área da Ciências Exatas, a forma de escrever possui características como a neutralidade do autor, a utilização da terceira pessoa, portanto esses aspectos marcaram minha escrita como dito no excerto a seguir:

Passei muito tempo durante minha graduação escrevendo textos objetivos e impessoais, como relatórios, diários de pesquisa e avaliações. Essa forma de escrever por um bom tempo também esteve presente em textos das disciplinas de educação que, apesar de ser possível a utilização da primeira pessoa, eu achava estranho a minha colocação no texto.

De forma que, a inserção no curso de química promoveu um aculturamento “[...] nos discursos e gêneros de disciplinas específicas, cujas características e exigências, caso sejam explicitadas aos alunos, terão como resultado o êxito destes como escritores” (Street, 2010, p. 545). Mesmo em uma área, os campos de pesquisa ou grupo de pesquisadores vão produzir suas próprias características, demonstrada no excerto acima pelo estranhamento da escrita no texto entre a área da química e do ensino de química, mas que foi sendo superado com um acompanhamento mais próximo possível pelo projeto de extensão com o orientador:

Em um novo projeto na área de ensino de química, ao ser solicitada a escrita de um artigo, me vi em um novo desafio. Era na pandemia, e me recordo do orientador realizar uma vídeo chamada para me explicar como ele estava imaginando a estrutura do artigo. Me passou um livro e me orientou a buscar outros artigos como também a utilizar do conhecimento que desenvolvemos ao longo de semanas em diálogo sobre o tema.



Segundo Marinho (2010), ainda há um estranhamento pelos professores universitários quanto às dificuldades apresentadas pelos estudantes universitários na produção de textos. No entanto, são gêneros específicos da academia que não cabem de serem trabalhados na educação básica, como por exemplo, artigos, dissertações, teses e dentre outras.

Com isso, é importante “[...] os professores serem explícitos ao mostrarem aos alunos as alternâncias de gênero e de modo à medida que esses estudantes se dividem entre trabalhar em grupo, falar, tomar nota, apresentar oralmente, produzir escrita mais formal etc” (Lea e Street, 2014, p. 481) possibilitando uma aproximação com esse novo gênero, como demonstrado a seguir:

A escrita foi demorada e difícil mas ao mesmo tempo houve uma sensação de estar gostando, pelo menos um pouco sobre o que escrevi, dava até um orgulho, algo que nunca experimentei. Mas neste momento, o que mais me chamou atenção e que me recordo até hoje, foi o orientador lendo meu texto junto comigo e me explicando os erros que havia. Descobri que eu tinha vício de linguagem e nem sabia que isso existia. Ele me mostrou questões de estrutura, coesão, coerência, substituição de frases longas por poucas palavras. Apesar de no início ter me sentido retraída, porque afinal, um texto escrito é muito particular para a pessoa, ao longo do encontro fui me envolvendo em entender minha própria escrita. Me descobrir através do que escrevo. Esta era só a primeira parte do texto, mas que me auxiliou a ficar muito mais atenta e escrever de forma mais fluída as próximas seções do artigo.

Neste excerto, há uma preocupação do orientador em não trabalhar com a escrita em perspectiva *déficit* ao buscar um outro olhar para o texto de forma minuciosa considerando sua própria experiência de escrita, por meio de uma construção em conjunto do texto. Lea e Street (2014) apontam que o modelo de letramento acadêmico possui características dos outros dois modelos, mas que busca pensar também nas relações de poder e na escrita em outros espaços, como por exemplo, nesse caso, na revista a ser submetida, considerando o diálogo e o *feedback* importantes meios para que isso ocorra.

Portanto, há a presença ao longo dessa minha experiência do modelo de socialização acadêmica, ao pensar nas características de escrita e socialização do conhecimento nos campos disciplinares. A escrita do artigo proporcionou momentos de reflexão desse novo gênero, as dimensões escondidas e as relações de poder a partir do diálogo com o orientador, que são características do modelo de letramento acadêmico.



CONCLUSÃO

A minha intenção com este ensaio foi buscar os modelos de escrita presentes em experiências que foram significativas para mim, presentes no curso pré-vestibular e na universidade.

Ainda que eu tenha trazido experiências de um curso Pré-Vestibular, o qual o foco é a preparação para os vestibulares, eram semelhantes aos momentos de escrita na educação básica, principalmente no Ensino Médio. Neste momento, a escrita era ensinada e percebida por mim por meio das características do modelo de habilidades de estudos, no qual há a preocupação com questões gramaticais e de estrutura do gênero.

Já no Ensino Superior, há uma coexistência entre os modelos de socialização acadêmica e o de letramento, demonstrando que mais de um modelo de escrita pode estar presente em uma mesma prática de escrita.

Por meio do diálogo e *feedback*, a escrita para mim passou a ter sentidos para além de um meio de avaliação, com o diálogo sobre as dimensões escondidas, formas de submissão e estrutura do texto.

Assim, a disciplina de Letramento Acadêmico cursada e este ensaio abre espaço para possíveis reflexões posteriores referentes a escrita na minha prática docente e na Pós-Graduação, sob outras lentes. Considerando que conhecer os modelos de escrita orientam as futuras práticas de escrita.

REFERÊNCIA

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.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 10, p. 363-386, 2010.

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

STREET, B. Dimensões escondidas na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, v. 28, n. 02, p. 541-567, 2010.



TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 29, n. 1, p. 29–58, 2013.



A ESCRITA ACADÊMICA COMO UM ATO RESPONSIVO: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA

Vaz Pinto Có²⁷ (UFJF)

1 INTRODUÇÃO

Este ensaio aborda a pertinência do ensino da escrita na esfera acadêmica. Para tanto, primeiro explicito o problema que suscita esta discussão, isto é, minha experiência no processo de aprendizagem dos gêneros acadêmicos. Na sequência, apoiado na filosofia da linguagem, discuto a escrita acadêmica como ato responsivo (Bakhtin, 2016, 2020). Concluo o texto refletindo sobre o lugar único de existência do docente da graduação que não tem álibi de negar responder responsivamente pelo ensino de gêneros acadêmicos para proporcionar seus discentes as experiências formativas transformadoras.

O PONTO DE PARTIDA: UMA EXPERIÊNCIA COM GÊNEROS ACADÊMICOS NA GRADUAÇÃO

Em 2014, ingressei no ensino superior no curso de letras língua portuguesa, na universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab). Logo na primeira semana de aula, fui solicitado sem nenhuma orientação a produção de dois gêneros acadêmicos: fichamento e resumo de conteúdo (Có, 2021). A partir dessa experiência, coloco esta questão para o encadeamento das reflexões deste texto: quais são os motivos das minhas professoras não terem me ensinado primeiramente a produção desses gêneros antes de me solicitaram suas produções? Minha suposição, talvez as docentes tenham partido do pressuposto de que quem ingressa na universidade já foi alfabetizado na escola, assim saberia escrever qualquer que seja gênero sem a intervenção didática do outro. Nesse caso, a escrita pode ser considerada como sinônimo de alfabetização, isto é, uma pessoa alfabetizada reúne condição de produzir todos os textos não importa o contexto discursivo e a esfera social. Nessa abordagem o gênero é constituído totalmente pela dimensão linguística.

Enfrentei vários problemas para produzir esses gêneros do discurso. Por exemplo, tanto resumo quanto fichamento escritos por mim foram devolvidos pelas docentes para serem refeitos, porque não respeitaram as normas desses gêneros, ou seja, escrevi um

²⁷ Doutorando em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sob orientação da professora doutora Hilda Aparecida Linhares da Silva. Agradeço à leitura crítica da professora doutora Rosângela Veiga Júlio Ferreira.



amontoado de palavras, não um gênero como uma unidade comunicativa. Minha dificuldade na escrita desses gêneros não foi apenas uma questão linguística, mas sim um problema discursivo. Isso porque desconhecia o contexto de produção deles: que práticas discursivas acadêmicas respondiam? Ou melhor, por que escrever um fichamento ou um resumo no contexto acadêmico? Uma questão de fundo, nessa linha argumentativa, também eu não conhecia o modo de funcionamento do discurso acadêmico. Ao longo de minha formação, pude aprender que os textos acadêmicos são intertextuais, ou seja, os autores mobilizam dialogicamente outras vozes para tecê-los. Assim, para resumir, por exemplo, um artigo acadêmico torna-se fundamental ter competência para identificar cada voz que consta no texto: a voz do autor, a da teoria e a dos sujeitos participantes da pesquisa.

Enfrentando muitas dificuldades na produção do resumo e fichamento, naquele momento “culpabilizava” meus professores do ensino básico, pois não me “preparam” para que eu pudesse escrever em qualquer contexto. Meu entendimento da escrita era pautado na dimensão universal, isto é, em um domínio sólido da escrita no contexto escolar, poderia ser transferido de forma direta para o ensino superior (Có; Micarello, 2022). Nesse sentido, a escrita não é vista como uma prática discursiva situada que envolveria as dimensões culturais, sociais, políticas e ideológicas (Street, 2010, 2014; Assis, 2015).

Em minhas reflexões, pude concluir que meus professores do ensino básico não eram obrigados a me ensinar os gêneros acadêmicos, pois, esses gêneros não costumam circular nas práticas discursivas na esfera escolar, mesmo se circulassem, responderiam algumas demandas comunicativas específicas que serão diferentes as do contexto acadêmico (Bakhtin, 2016). Em outras palavras, o modo como esses gêneros são solicitados na graduação requer uma outra discursividade que exigiria o docente, no seu lugar de uma pessoa mais experiente, adotar uma posição responsiva para que os discentes possam apropriá-los e transitarem com menos obstáculos na academia. A título de exemplo, escrever uma resenha a pedido de um professor na escola é diferente de lavrar uma resenha a pedido de um docente no ensino superior, porque o contexto de cada produção será diferente e a expectativa também em relação ao resultado da produção pode ser diferente de um campo a outro. Essas particularidades precisam ser observadas no ensino dos gêneros em cada prática discursiva, porque são as necessidades comunicativas dos membros de cada campo que atribui os gêneros as singularidades, por isso seus ensinos precisam ser situados.

Considerando essas reflexões como ponto de partida, este ensaio visa problematizar o trabalho com a escrita no ensino superior, a partir do entendimento de que a escrita acadêmica pode ser compreendida como um ato responsivo (Bakhtin, 2016, 2020). Em outras palavras, como um acontecimento construído por meio de uma relação dialógica na qual escrever é responder uma demanda discursiva, - um diálogo com um outro. Tema sobre o qual me debruço no tópico subsequente.

A ESCRITA ACADÊMICA COMO UM ATO RESPONSIVO

Para discutir a escrita acadêmica como um ato responsivo, defendemos três premissas que são coração da nossa proposta: i) a escrita acadêmica como um acontecimento concreto; ii) a escrita acadêmica muito além da alfabetização; iii) a escrita acadêmica como uma prática orientada. A partir dessas premissas, pensamos uma didática de escrita no ensino superior que considere o sujeito, nesse caso o estudante, e veja o texto como um processo, não como um produto acabado.

No que diz respeito à primeira premissa: a escrita acadêmica como um acontecimento concreto, implica pensá-la não como um acontecimento artificial, mas como um ato de tomado de palavra para participar em uma prática dialógica. Considerando que a interação humana se dá em um contexto situado e concretizada por meio dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2016). No entanto, os gêneros não são universais, dado que, cada esfera humana tem os seus próprios gêneros. Bakhtin nos faz pensar sobre isso nesta colocação:

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (Bakhtin, 2016, p. 18).

Os gêneros do discurso como unidades comunicativas não surgem no vazio, nascem a partir das necessidades interativas de cada campo, ou seja, visam responder as demandas dialógicas que se impõem em cada esfera da atividade humana. Nesse sentido, são sociais e culturais, não são criados por meio das habilidades individuais de um falante. Ainda “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira



vez comunicação discursiva seria quase impossível” (Bakhtin, 2016, p. 39). Por conta disso, o autor anuncia que dominar a língua não pode ser confundido com o domínio dos gêneros:

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação, justo porque não dominam na prática as formas do gênero desses campos. Com frequência, uma pessoa que tem pleno domínio do discurso em diferentes campos da comunicação cultural- sabe ler um relatório, desenvolver uma discussão científica, fala muito bem sobre questões sociais- em uma conversa mundana cala ou intervém de forma muito desajeitada (Bakhtin, 2016, p. 41).

Por exemplo, transitar competentemente na esfera acadêmica devido ao domínio dos gêneros do discurso desse campo, não é salvo-conduto para navegar sem obstáculos na esfera jornalística, porque os gêneros acadêmicos são diferentes dos jornalísticos. A diferença não deve ser compreendida apenas na dimensão estrutural, mas diz respeito também às especificidades culturais que são compartilhadas por membros de cada campo: requer apropriação de um léxico específico ao campo em que a linguagem, inclusive a metafórica, exige a compreensão do contexto de produção que é histórico, cultural e social. Nesse sentido, Bakhtin (2016) afirma que a impotência de se interagir em um contexto comunicativo não é uma questão relacionada com a “pobreza vocabular”, seria advinda de um desconhecimento dos gêneros do discurso que circulam em um dado contexto, o que permitiria a tomada da palavra em uma atividade específica da interação humana.

Nessa direção, as dificuldades que os estudantes universitários enfrentam no ensino superior podem ser causadas pela inexperiência de interação com os gêneros acadêmicos e pouca imersão na cultura acadêmica. Para isso, seria importante pensar em estratégias de ensino que considerassem particularidades do funcionamento do discurso nessa esfera no sentido de contribuir com desenvolvimento intelectual dos discentes.

Em relação à segunda premissa: a escrita acadêmica muito além da alfabetização. Entendemos ser importante discorrer sobre o fato de que, em cada campo, seria importante ensinar a escrita decorrente das interações discursivas que o constituem. Infelizmente, a falta do ensino da escrita na universidade estaria, pelo que vimos constatando e aqui argumentando a partir da minha experiência, diretamente relacionada com o equívoco de igualar a competência de produção dos gêneros com a capacidade de decodificação do código linguístico. Assim, o estudante que ingressa na universidade já teria sido alfabetizado, então saberia escrever, não precisaria, nesse sentido, passar por um processo de ensino dos gêneros



do discurso que circulam e respeitem as condições comunicativas desse campo. Nessa lógica, a escrita seria vista como uma habilidade individual e universal fundamentada no modelo autônomo de letramento (Street, 2014), não como uma prática social e cultural que estaria ancorada no modelo ideológico de letramento (Street, 2014). No entanto, na perspectiva de Bakhtin, a interação humana não se dá por meio das orações e as palavras descontextualizadas, pelo contrário se concretiza através dos gêneros que são sociais:

O contexto da oração é o contexto da fala do mesmo sujeito do discurso (falante); a oração não se correlaciona de forma imediata nem pessoal com o contexto extraverbal da realidade (a situação, o ambiente, a pré-história) nem com os enunciados de outros falantes, mas tão somente através de todo o contexto que a rodeia, isto é, através do enunciado em seu conjunto (Bakhtin, 2016, p. 32).

A oração é esvaziada do contexto extraverbal, assim ela não funciona como uma unidade da interação discursiva, só pode assumir esse papel se estabelecer como um enunciado pleno, nesse caso, deixa de ser uma oração e se torna em um enunciado, a unidade real da interação discursiva. Diferentemente da oração, o enunciado como unidade concreta é constituído do contexto extraverbal e permite a resposta do outro, assim instaurando permanentemente o fluxo dialógico. Ainda para Bakhtin (2016), a oração é uma unidade da língua que só tem vida dentro do sistema linguístico, porque sua natureza é meramente gramatical, segue apenas as fronteiras e as leis gramaticais. A partir desse entendimento, “o enunciado pode ser construído a partir de uma oração, de uma palavra, por assim dizer, de uma unidade do discurso (predominantemente de uma réplica do diálogo), mas isso não leva uma unidade da língua a transformar-se em unidade da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016, p. 33).

As unidades da língua - a oração e a palavra- que fazem sentido somente dentro do sistema linguístico, não se convertem do nada em unidades comunicativas, precisam carregar o contexto extraverbal, isso significa que dominá-las não qualifica ninguém para participar competentemente em uma prática discursiva. A partir desse argumento, podemos afirmar que a escrita de um gênero acadêmico seria uma resposta a uma demanda discursiva. Assim reduzir a escrita na esfera acadêmica a um exercício ou a uma prática avaliativa, não contribui para que ela seja vista como uma prática formativa em que os estudantes universitários precisariam se apropriar dos gêneros acadêmicos para poderem participar em diferentes atividades discursivas universitárias.



Por exemplo, saber produzir resumo expandido pode permitir que um estudante participe em diferentes congressos acadêmicos, tendo possibilidade de dialogar com seus pares, adquirindo experiências formativas e podendo compreender como o discurso circula no meio acadêmico. Quem não tiver esse conhecimento poderá ser apartado dessa prática acadêmica muito importante para o desenvolvimento intelectual dos universitários. O ensino de um gênero acadêmico precisa considerar o contexto de produção, ou melhor, o ensino dos gêneros não deveria se reduzir as dimensões linguísticas como: as estruturas dos textos e as regras normativas da língua. Isso porque, como dito, os gêneros seguem particulares de cada campo, ou seja, não são amontoados de palavras. Por exemplo, antes de ensinar a escrita do resumo expandido seria relevante ensinar a construção de um objeto de pesquisa, o processo de realização de uma pesquisa, a análise dos dados e a divulgação dos resultados. Nesse percurso de ensino, o docente, que estabelece mediações, poderia possibilitar também que o estudante compreendesse como o discurso funciona na esfera acadêmica.

No que se refere à terceira premissa: a escrita acadêmica como uma prática orientada. Conforme minha experiência, a escrita é trabalhada no contexto acadêmico na dimensão de treino, o discente é solicitado recorrentemente uma atividade de produção textual com falsa ideia de que a escrita constante é o caminho para melhorar a competência e habilidade de escrita. Eu, ao longo da minha graduação, escrevi muitos artigos acadêmicos em diferentes disciplinas, o contexto dessas produções era para a avaliação. Alguns artigos, tive retorno dos professores, mas faziam uma leitura superficial, ou seja, não fizerem uma leitura profunda no sentido de estabelecer o diálogo comigo, para que eu pudesse melhorar meu texto, podendo ampliar minhas experiências ou dar outros encaminhamentos. Uma análise desse percurso, me permite afirmar que os docentes, que solicitavam essas produções, não tinham tempo suficiente para acompanhar adequadamente essa prática até ao final, porque avaliavam apenas o resultado, não o processo, assim a dimensão dialógica relevante na prática de escrita deixava de ocorrer.

Cabe relatar ainda que, a maioria das minhas produções acadêmicas não foi devolvida. Só tive acesso à nota no siga, mas não sei se meu artigo respondeu satisfatoriamente ao que era esperado naquele dado gênero discursivo, ou seja, se o texto que produzi respondeu à demanda discursiva parcial ou integralmente. Será que ele reuniria as condições para circular na esfera acadêmica, podendo ser apresentado em um congresso acadêmico e, posteriormente, publicado em uma revista acadêmica? Meu primeiro artigo publicado foi



escrito em uma disciplina na graduação, mas só tive percepção que ele poderia ser publicado já como aluno de mestrado em Linguística aplicada, nessa altura eu era mais experiente. Fiz algumas mudanças no texto, submeti em uma revista, felizmente foi aprovado com muitas recomendações, fiz as correções e o artigo foi publicado. Se eu tivesse apoio do docente que solicitou a produção daquele artigo na graduação, eu teria uma publicação acadêmica antes de ingressar no mestrado.

Bakhtin (2016) classificou os gêneros do discurso em dois grupos: os gêneros primários e secundários. Os primários são mais simples, podem ser adquiridos de uma forma espontânea sem uma instrução. Já os secundários são complexos, para dominá-los é fundamental passar pela imersão cultural no contexto em que circulam. Em outras palavras, o aprendizado desses gêneros não se daria espontaneamente sem a intervenção do outro, muito menos a partir do treino constante, porque seria necessário, como defendemos neste ensaio, um aprendizado consciente, principalmente orientado.

O autor mencionou estes gêneros como secundários: “romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.” (Bakhtin, 2016, p. 15). Nesse âmbito, todos os gêneros acadêmicos tanto orais quanto os escritos são enquadrados nos gêneros secundários, são altamente complexos. Nesse sentido, não seriam adquiridos pelos estudantes sem uma proposta de produção textual orientada pelo professor formador, como membro mais experiente, que compreende os mecanismos de funcionamento do discurso acadêmico. A escrita orientada seria uma proposta de produção discursiva em que o docente interviria didaticamente visando contribuir para que o estudante pudesse responder satisfatoriamente a demanda discursiva solicitada.

Neste texto, o gênero é visto como uma unidade real da interação discursiva, não uma unidade convencional, ele respeita as condições específicas e os propósitos interativos do campo em que circula (Bakhtin, 2016). Nessa direção, o estudante universitário teria direito de ser ensinado os gêneros acadêmicos para permitir que ele possa se relacionar e comunicar na esfera acadêmica. Caso contrário, seria apartado de muitas práticas discursivas nesse espaço e, consequentemente, teria poucas experiências formativas, o que poderia dificultar a sua atuação profissional. Assim, a partir Bakhtin (2016), podemos dizer que quanto mais um estudante universitário dominar os gêneros acadêmicos, maior seria sua autonomia para transitar pelo campo acadêmico. Por isso, com base nos argumentos apresentados ao longo

do ensaio, o ensino de gêneros acadêmicos seria de suma importância para a formação dos estudantes universitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, compreendemos a escrita acadêmica como um ato responsivo, ou seja, escrever é um acontecimento concreto, entendendo que nenhuma prática de produção discursiva nasce no vazio ou seria forjada artificialmente desprovida da necessidade de responder uma demanda discursiva. A partir disso, defendemos o ensino dos gêneros acadêmicos, pois além de serem gêneros secundários (complexos), provavelmente circularam na esfera escolar com outro propósito comunicativo e, em alguns contextos, podem até não circular.

Pensar a escrita acadêmica nessa perspectiva evitaria que a produção textual fosse conduzida de modo inconsciente em que o estudante escreveria sem saber claramente o que está fazendo, como aconteceu comigo na escrita de fichamento e resumo de conteúdo, as experiências já relatadas anteriormente. Nesse sentido, a escrita acadêmica deveria ser uma prática consciente em que o discente conheceria o contexto de produção e a demanda discursiva do gênero antes de produzi-lo. Isso poder ter um impacto positivo na maneira com a qual o estudante se engajaria no processo de produção textual ao longo de sua formação acadêmica.

Nessa linha argumentativa, portanto, a escrita acadêmica precisaria ser orientada, isto é, o docente formador, no seu lugar do membro mais experiente, poderia assumir a responsabilidade de intervir didaticamente para ensinar os gêneros acadêmicos, considerando as questões políticas, históricas, culturais, sociais e ideológicas relacionadas ao funcionamento da linguagem na esfera universitária. Assim, entendemos que ampliariam as possibilidades de os estudantes exercerem práticas dialógicas nas produções dos diferentes gêneros acadêmicos para participarem ativamente das diversas práticas discursivas no ensino superior.

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, 2015.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

Có, P. C. **A manifestação do olhar exotópico na escrita acadêmica dos estudantes guineenses falantes do português como língua adicional (pla) na unilab**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

Có, P. C; MICARELLO, H. L, S da. Uma reflexão sobre o ensino da escrita e da leitura no ensino superior. **Revista práticas de linguagem**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, 2022.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução do Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

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

