

O ato de dizer por escrito na esfera acadêmica: implicações conceituais de base histórico-cultural

Resumo: O ato de dizer, por meio da escrita, na universidade parece constituir desafio substantivo para muitos estudantes; vivências empíricas na docência no ensino superior têm sinalizado para isso, tanto quanto pesquisas que vêm ocupando espaços em eventos educacionais da área da linguagem. Em atenção a esses “sinais”, este artigo teórico tem como objetivo identificar conceitos no campo dos estudos do letramento, em interface com o ideário bakhtiniano, tomados como potenciais contributos a novas compreensões acerca de implicações histórico-culturais desse mesmo ato de dizer, por escrito, na universidade. A proposta é de que a escrita acadêmica seja compreendida como constitutiva de eventos de letramento para cuja participação são requeridas dos acadêmicos práticas de letramento que ancoram essa mesma participação, processo que demanda familiarização com os modos de dizer e os modos de fazer na universidade, do que decorre maior ou menor inserção nessa esfera da atividade humana.

Palavras-chave: escrita acadêmica; eventos de letramento; práticas de letramento.

Simone Lesnhak
Universidade Federal de Santa
Catarina
si.lk@hotmail.com

Introdução

Este artigo tematiza os usos da escrita, com destaque a esses usos na esfera acadêmica. Trata-se de abordagem teórica que se pretende um contributo na proposta de bases que fundamentem explicações de filiação histórico-cultural para dificuldades de acadêmicos com o ato de dizer na universidade. É uma publicação que deriva de vivências empíricas nossas que têm nos colocado frente a tais dificuldades, cotidianamente, e para as quais temos buscado ancoragens epistemológicas que favoreçam a ressignificação de nossas ações docentes com a escrita no ensino superior.

Em se tratando dessas vivências empíricas, importa registrar que os cursos de habilitação profissional, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (BRASIL, 2013), preveem como componente curricular, opcional das Instituições de Ensino Superior, o Trabalho de Conclusão de Curso, que poderá ser desenvolvido em gêneros tais como monografia, relatório de estágio, artigo científico etc. Na produção de textos em gêneros como esses, cujas circunstâncias de comunicação cultural, nesse caso na modalidade escrita, são tidas como mais complexas e relativamente mais evoluídas (BAKHTIN,

2000 [1952/53]), demandando conhecimentos que precisam ser mediados pelo professor, membro mais experiente e responsável pelo desenvolvimento e pela aprendizagem dos graduandos. Assim, a produção de textos em gêneros do discurso acadêmicos, tais como o Trabalho de Conclusão de Curso, exige efetiva participação do sujeito nessa esfera, pois as vivências que necessariamente têm de subjazer a esse tipo de produção, em tese, implicam ampliação ou não de tais conhecimentos necessários às novas experiências com a escrita, as quais contemplem inserção mais efetiva nos modos de dizer e nos modos de fazer (FARACO, 2009) da universidade.

Entendemos, entretanto, que essa inserção é muito difícil para boa parte dos estudantes universitários. Por meio de pesquisas realizadas focalizando a compreensão dos professores da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Campus São Bento do Sul, apresentadas em comunicação oral em edições do Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais – Siget – (2005; 2007; 2009) e também na XXII Jornada Nacional de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2008, bem como no IX Círculo de Estudos Linguísticos em 2010, assim como em anais correspondentes a alguns desses eventos (KRUGER; TAMANINE, 2006; KRUGER, 2009), obtivemos dados que sugerem haver compreensões ainda titubeantes quanto a especificidades das atividades de leitura e produção de textos na universidade por parte de estudantes da UNIVILLE – Campus de São Bento do Sul –, sendo explicitadas dificuldades quanto à compreensão acerca do conteúdo de orientações docentes para a produção de textos em gêneros do discurso da esfera acadêmica, bem como quanto à compreensão de idiosincrasias desses mesmos textos em razão de particularidades das relações intersubjetivas estabelecidas nessa mesma esfera. Resultados desses estudos sugerem, ainda, haver diferentes exigências sobre e avaliações docentes quanto às produções textuais na universidade, variabilidade que, em muitas situações, potencializa, em boa medida, as dificuldades de apropriação discentes dos gêneros do discurso em questão, do que o Trabalho de Conclusão de Curso parece ser apenas um exemplo. Ainda é importante considerar que estudos sobre tais gêneros do discurso e sobre usos da escrita no campo do letramento são recentes no Brasil, e parecem ser rarefeitas abordagens que chegam até os professores universitários vinculados a outras áreas do conhecimento. Entendemos que isso decorre, em boa medida,

da não consolidação, ainda, da apropriação de construtos teóricos que favoreçam uma compreensão mais efetiva dos significados dos usos da escrita na esfera acadêmica e das relações entre esses significados e as vivências dos sujeitos.

Dado esse contexto, entendemos que teorizações sobre os gêneros do discurso, bem como discussões com base nos estudos do letramento, em uma perspectiva linguístico-antropológica, assentadas sobre concepções de linguagem e de identidade como derivadas de relações intersubjetivas, podem contribuir para a construção de novas inteligibilidades a fim de minimizar dificuldades discentes aqui mencionadas quanto ao ato de dizer na universidade por meio da escrita.

Nesta discussão, importa, enfim, considerar que nem todos ensinam da mesma forma, assim como nem todos aprendem da mesma maneira. Sob essa perspectiva, parecem-nos relevantes abordagens sobre letramento fundamentadas sobretudo em publicações de estudiosos como Brian Street, Mary Hamilton e David Barton, os quais propõem conceitos que têm relação com questões pedagógicas e sociais no campo da linguagem. Os usos da escrita, sob o olhar desses autores, passaram a ser vistos como social e culturalmente situados, assumindo diferentes significados, com interessantes implicações em se tratando dos processos de escolarização. Desse modo, nas atividades de ensino e aprendizagem, bem como de análise e de elaboração dos textos em gêneros, na esfera acadêmica, torna-se fundamental considerar a história dos graduandos no que respeita a suas práticas de letramento. (LILLIS, 2003; ZAVALA, 2010)

Assim considerando, importa registrar que os dados de pesquisa mencionados anteriormente nos movem a empreender, neste artigo, a mencionada discussão teórica sobre o tema, compreendendo que os conceitos sobre os quais nos debruçamos são potenciais contribuições para uma compreensão mais efetiva acerca de facilidades e/ou dificuldades de graduandos para lidar com usos da escrita na esfera acadêmica.

(1) “[...] mechanical uttering of the news-reader to the innumerable levels of interpreting a text”, ou ainda “[...] meaning comprehension[...]”.

(2) “[...] part of the environment and the same time influences and is influenced by the environment”.

Estudos do letramento: bases teóricas em potencial para compreender como os sujeitos usam a escrita socialmente

Antes de tematizarmos os estudos do letramento e em convergência com eles, importa considerarmos, com base no Círculo de Bakhtin, que entendemos que os sujeitos, ao fazerem uso da língua, nas modalidades oral ou escrita, recuperam tanto quanto ressignificam experiências, vivências, mediadas pela linguagem, fazendo-o dialogicamente, e materializam, em seus usos da língua, suas representações sobre o mundo e sobre a realidade histórica. (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]; BAKHTIN, 2000 [1952/53]) Nesse sentido, a linguagem é constituída nos discursos e na interação dialógica, considerando os já-ditos e perspectivando os ditos em potencial, o que serve de ponto de partida para acontecimentos únicos, os enunciados.

Em convergência com essas concepções, os estudos do letramento, segundo Barton (1994), focalizam a leitura e a escrita como atividades que se desenvolvem nas interações do dia a dia da vida social e que materializam compreensões de mundo, vivências, valorações de toda ordem. Sob essa perspectiva, o ato de ler não pode ser visto, segundo Barton (1994, p. 19, tradução nossa), apenas como “[...] enunciação mecânica do leitor para os inúmeros níveis de interpretação de um texto”, ou ainda “[...] compreensão de significados [...]”.¹ Nesse sentido, leitura é meramente técnica que compreende níveis, passos, etapas, que, se seguidos, resultam em um bom desempenho do leitor, independentemente das condições históricas em que se encontre. Da mesma forma, o ato de escrever não pode ser representativo de processos apenas formais, como algo de que se pode ter domínio, que pode ser adquirido por meio de modelos e estruturas. Esses significados apontam para uma concepção de letramento circunscrita à cognição e muito atrelada à alfabetização, tão somente à “aquisição da escrita”, “aprendizagem de habilidades para leitura e escrita”. (TFOUNI, 1995)

Importa, segundo Barton (1994), que os usos da escrita sejam entendidos pela metáfora da ecologia. Para o autor, letramento envolve o entendimento dos usos da escrita como “[...] parte do meio ambiente e ao mesmo tempo influencia do tempo e é influenciado pelo ambiente”². (BARTON, 1994, p. 29, tradução nossa) Nesse sentido, leitura e escrita são atividades dinâmicas, processuais que

materializam o dia a dia da vida social. Modelos e estruturas são produtos dos processos de uma comunidade, que, a partir dessa visão ecológica, enfatiza a diversidade. Tal visão amplia o olhar sobre os usos da escrita.

Tais concepções ampliadas de letramento derivam, em boa medida, de Street (1984; 1988; 2000; 2003), a partir da proposição do autor de dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. Segundo suas concepções, no âmbito do modelo autônomo, dominar a escrita é fazê-lo como uma habilidade neutra e técnica. (STREET, 2005) “As pessoas precisam aprender uma forma de decodificar as letras, e depois poderão fazer o que desejarem com o recém-adquirido letramento”. (STREET, 2003, p. 4) Esse modelo tem como perspectiva a neutralidade do ensino, processo em que a leitura e a escrita são concebidas como “[...] sistemas independentes e fechados em si mesmos [...]”. (TINOCO, 2008, p. 7) Sob essa concepção, a escrita, em sua imanência sistêmico-cognitiva, facultaria aos indivíduos o desenvolvimento de habilidades para lidarem com abstrações formais. (STREET, 1984) Entendemos que uma postura diante da textualização que denota compartilhamento com as bases desse modelo é conceber o texto como formato a ser reproduzido, sem considerar efetivamente a dimensão intersubjetiva dos processos de leitura e escritura.

Contraopondo-se a essa visão, o modelo ideológico de letramento proposto por Street (1984) concebe letramento em termos de práticas sociais concretas. Trata-se de uma abordagem na qual a perspectiva autônoma está contida; essas dimensões, no entanto, são tomadas no âmbito da intersubjetividade e da história dos sujeitos. Assim, trata-se de um olhar que não nega cognição, técnica ou erudição, concebendo essas dimensões a partir da condição situada do usuário da escrita nas relações intersubjetivas que vivencia.

A visão que fundamenta o modelo ideológico, segundo Street (2003, p. 5), primeiramente, é que “[...] as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita vêm sempre enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser”. Isso porque a escrita é ideológica, materializa valores, regras, representações de mundo. O modelo ideológico, assim, diz respeito à visão mais culturalmente sensível do letramento. (STREET, 1984) Enquanto o modelo autônomo “[...] disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais [...]”; o

(3) “[...] the ways in which social institutions support particular literacies [...]”.

(4) “[...] used for communication and as such exists in relation to other systems of information exchange. It is a way of representing the world to others”.

(5) “Literacy has a history”.

modelo ideológico “[...] oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento [...] propondo que o letramento seja uma prática de cunho social [...]”, que aparece sob princípios epistemológicos socialmente construídos. (STREET, 2003, p. 4) Em relação ao caráter social da escrita, Street (2003, p. 5) entende que “Não é válido sugerir que o letramento pode ser dado de modo neutro, sendo os seus efeitos sociais experimentados posteriormente”. Algumas sociedades não historicizam certas vivências com a leitura e com a produção de escrita, o que é decorrência de questões de natureza mais ampla, que envolvem especificidades políticas, econômicas, sociais, culturais, religiosas, enfim. Importa, pois, neste estudo, considerar o letramento segundo o modelo ideológico, com base no qual a escrita é uma prática social, cultural e histórica e, por isso, carrega interpretações sobre o mundo e as coisas de forma diferenciada, por causa da história que caracteriza os diferentes sujeitos.

Assim, os sujeitos que fazem parte da esfera acadêmica materializam, na escrita, práticas culturalmente historicizadas, de acordo com os contextos sociais em que vivem e representações de mundo historicamente delineadas. Sob essa perspectiva, entender o letramento em uma sociedade específica é também compreender “[...] as maneiras pelas quais as instituições sociais valorizam letramentos específicos”³ e ainda como o sistema simbólico é : “[...] utilizado para a comunicação e, como tal, existe em relação a outros sistemas de troca de informações. É uma forma de representar o mundo para os outros”⁴ (BARTON, 1994, p. 35, tradução nossa) Para compreender as diferentes sociedades e os usos da escrita que as caracterizam, Barton (1994) ressalta a importância da atenção a papéis, identidades, atividades, relações de poder, variações e restrições, implicações relevantes nas situações de uso da escrita.

Tal como defende o Círculo de Bakhtin, o signo é ideológico. (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) Assim, escrita como conjunto de signos ideológicos materializa representações de mundo. Detendo-se mais especificamente nas bases do conceito, Barton (1994, p. 35, tradução nossa) afirma que “Letramento tem uma história”⁵ O autor considera essa historicidade como parte das vivências pessoais que podem ser resgatadas pelas nossas histórias, como também as experiências que são projetadas com base em uma retrospectiva social dos eventos de letramento. De acordo com

as demandas da vida, nós participamos de diferentes eventos de letramento, junto a nossas famílias, na aprendizagem da leitura e da escrita da escola; e, quando crescemos, trazemos os diferentes usos para as atividades na universidade – diferentes práticas de letramento são depreensíveis. Sobre eventos e práticas de letramento, trataremos a seguir.

Eventos e práticas de letramento: conceitos capitais para compreender os usos da escrita na universidade

Barton (1994) entende que a forma como um determinado grupo social, neste caso, os estudantes universitários, usam a escrita pode ser melhor compreendida na atenção aos eventos e às práticas de letramento. Assim, analisar os usos que as pessoas fazem da escrita implica visualizar os eventos nos quais os sujeitos interagem com os outros e nos quais se eliciam as práticas de letramento depreensíveis dos usos da escrita materializados nesses eventos de letramento.

Heath (1982) cunhou o conceito de evento de letramento concebendo-o como “[...] ocasiões em que a linguagem escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativas”.⁶ (HEATH, 1982, p. 50, tradução nossa) Também Barton (1994) explica que, nas diversas situações da vida cotidiana, a escrita tem seu papel. Cada situação dessas é chamada de evento de letramento, isto é, interações sociais em que a modalidade escrita está presente desempenhando algum tipo de papel. Esses eventos podem ser parte de atividades mais estruturadas, parte de procedimentos formais de instituições tais como a universidade, ou podem ser informais, como situações cotidianas que ocorrem em casa ou nos encontros fortuitos. (BARTON; HAMILTON, 2004) Com base nisso, compreendemos que as relações intersubjetivas na universidade instituem-se fundamentalmente por meio de eventos de letramento, nos quais artefatos escritos têm papel fundamental.

Hamilton (2000, p. 17, tradução nossa) salienta que os eventos de letramento podem ser fotografados e que “[...] fotografias são particularmente apropriadas para documentar aspectos dos usos da escrita, pois são capazes de capturar momentos em que a interação em torno de textos acontecem”.⁷ Hamilton entende que “[...] Eventos de letramento são apenas a ponta de um iceberg”.⁸

(6) “[...] occasions in which writing language is integral to the nature of the participants' interactions and their interpretative processes and strategies”.

(7) “[...] photographs are particularly appropriate for documenting aspects of literacy since are able to capture moments in which interaction around texts take place”.

(8) “[...] literacy events are just the tip of an iceberg [...]”.

(9) “[...] all elements of practices are inferred from the images, but some with more direct visual cues than others”.

(10) “[...] has assumed that literacy is a set of atomised skills which students have to learn and which are then transferable to other contexts. The focus is on attempts to ‘fix’ problems with student learning [...]”.

(11) “[...] tends to treat writing as a transparent medium of representation [...]”.

(HAMILTON, 2000, p. 18, tradução nossa), mas, para Street (1988; 2003), o conceito de evento de letramento já é interessante porque permite aos professores, no caso do foco deste estudo, em atividades de aprendizagem da leitura e da escrita focalizarem situações específicas em que esses usos da linguagem ocorrem. O problema, segundo ele, é tomar o evento e apenas descrevê-lo e não observar como os significados são construídos. Em razão disso, ele sugere o conceito correlacional de práticas de letramento.

“O conceito de práticas de letramento tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que têm a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de natureza cultural e social”. (STREET, 2003, p. 8) Hamilton (2000, p. 18, tradução nossa) explica que os eventos incluem recursos invisíveis e que “[...] Todos os elementos das práticas são inferidos a partir das imagens, mas alguns com pistas visuais mais diretas do que outros”.⁹ Esses elementos dizem respeito aos padrões culturais e sociais, que Street (2003) e Hamilton (2000) entendem como podendo ser interpretados: conceitos, valores, ideologias, regras, normas e propósitos sociais, conhecimentos e sentimentos que se relacionam à natureza que o evento possa ter. Segundo Barton e Hamilton (2004), as práticas são abstratas; os elementos anteriormente mencionados estão subjacentes a atividades observáveis, os eventos de letramento.

Letramento na esfera acadêmica: sensibilidade às vivências dos graduandos

Sobre a escrita na esfera acadêmica, Lea e Street (1998) identificam três perspectivas ou modelos nas pesquisas educacionais: *study skills*; *academic socialisation*; e *academic literacies*, que não devem ser vistos como excludentes.

A primeira perspectiva, *study skills*, “[...] tem assumido que letramento é um conjunto de habilidades que os estudantes têm que aprender e que não são então transferíveis para outros contextos. O foco está na tentativa de ‘consertar’ problemas com a aprendizagem dos estudantes”.¹⁰ (LEA; STREET, 1998, p. 158, tradução nossa) Nessa perspectiva, no nosso entendimento, o olhar sobre a escrita parece estar sobre o texto como produto, se a sua materialidade contém os pré-requisitos estabelecidos de textualidade, as propriedades básicas que todo texto exige.

A segunda perspectiva, *academic socialization*, “[...] tende a tratar a escrita como um meio transparente de representação”.¹¹(LEA;

STREET, 1998, p. 158, tradução nossa) O trabalho que se desenvolve com base nessa perspectiva consiste em “[...] aculturação dos estudantes [...] Os estudantes adquirem os modos de falar, escrever, pensar e usar o letramento que tipificam membros de uma comunidade de uma área ou de uma disciplina [...]”.¹² (LEA; STREET, 1997, p. 228, tradução nossa) Nesse modelo, entende-se que essas formas de escrita são consideradas relativamente estáveis e que “[...] uma vez que os estudantes aprenderam e entenderam as regras gerais de um discurso acadêmico particular eles estão aptos a reproduzi-lo sem problemas”.¹³ (LEA; STREET, 1997, p. 228, tradução nossa) Para Lea e Street (1998, p. 158, tradução nossa), esse modelo “[...] parece supor que a academia é relativamente cultura homogênea, cujas normas e práticas simplesmente têm que ser aprendidas para facultar o acesso a toda instituição”.¹⁴

A terceira perspectiva, em convergência com os estudos do letramento, “[...] vê a escrita e a aprendizagem do estudante como questões do nível da epistemologia e identidade em vez de habilidades ou socialização (primeira e segunda perspectivas)”.¹⁵ (LEA; STREET, 1998, p. 159, tradução nossa) Sob essa perspectiva, a origem social, cultural e histórica e as condições econômicas em que vivem os usuários da escrita, elementos que fazem parte da vida do sujeito não podem ser denegados quando se trata de considerar a forma como ele usa a escrita. De acordo com essa abordagem, segundo Lea e Street (1998), além das técnicas e contextos específicos, haverá necessidade de reconhecimento de um nível maior de engajamento com a escrita do estudante da esfera acadêmica, no sentido de identificar suas interpretações sobre implicações ideológicas dessa esfera, sobre exigências quanto à forma como se configura a autoria. Assim, a terceira perspectiva, que englobaria as duas outras, “[...] vai além do que o modelo acadêmico de socialização por dar particular atenção a relações de poder, autoridade, fazer sentido, e identidade que estão implícitas no uso das práticas de letramento dentro de configurações institucionais específicas [...]”.¹⁶ (LEA; STREET, 1997, p. 228, tradução nossa)

No âmbito dessa discussão, Lillis (2003) ressalta a importância de concepções bakhtinianas, no sentido de compreender que significados dialógicos emergem na escrita acadêmica. Lillis (2003, p. 195, tradução nossa) defende que “As estruturas dos letramentos acadêmicos têm ajudado a ajudaram muitas dimensões de primeiro plano na escrita acadêmica discente que eram inéditas e ignoradas”

(12) “[...] students’ acculturation [...] Students acquire the ways of talking, writing, thinking, and using literacy that typified members of a disciplinary or subject area community”.

(13) “[...] once students have learnt and understood the ground rules of a particular academic discourse they are able to reproduce it unproblematically”.

(14) “[...] appears to assume that the academy is a relatively homogeneous culture, whose norms and practices have simply to be learnt to provide access to the whole institution”.

(15) “[...] views student writing and learning as issues at the level of epistemology and identities rather than skill or socialization”.

(16) “[...] goes further than the academic socialization model in paying particular attention to the relationships of power, authority, meaning making, and identity that are implicit in the use of literacy practices within specific institutional settings”.

(17) “The academic literacies frame has helped to foreground many dimensions to student academic writing which had previously remained invisible or had been ignored [...]”

(18) “[...] as ideologically inscribed knowledge construction, the nature of generic academic, as well as disciplinary specific, writing practices “The academic literacies frame has helped to foreground many dimensions to student academic writing which had previously remained invisible or had been ignored [...]”.

(19) “[...] las personas se vuelven ciertos tipos de sujetos a través de ciertas maneras de participar en el mundo”.

(20) “[...] enfatizar demasiado la determinación social de las prácticas sociales o de asumir la constitución discursiva de la realidad como algo que emana de un juego libre de ideas de las mentes de la gente y no de una práctica social que está fuertemente enraizada y orientada a estructuras sociales y material es reales”.

(21) “[...] implica participar em las prácticas socioculturales letradas que definen una comunidad académica”

(22) “[...] aspectos socioculturales (como la identidad, las relaciones sociales o la manipulación de artefactos) [...] Los sujetos “son hechos” y “se hacen” a si mismos en estas actividades, junto com otros com los que comparten objetivos, intereses, compromisos, recursos, conocimientos y destrezas.

[...]”¹⁷ Assim, se observarmos o texto do estudante sob esse modelo, segundo Lillis (2003, p. 195, tradução nossa), analisar-se-á a identidade da escrita acadêmica, “[...] Como ideologicamente inscrita na construção do conhecimento, a natureza acadêmica genérica, bem como práticas de escrita disciplinarmente específicas”¹⁸

Com base em Zavala (2011, p. 56, tradução nossa), entendemos que a apropriação da escrita da esfera acadêmica viabiliza-se quando “[...] as pessoas tornam-se certos sujeitos através de certas maneiras de participar do mundo”¹⁹. Sobre essas maneiras, a primeira consideração de Zavala (2011) diz respeito à atitude de não aceitar complacentemente a atividade escrita, ou melhor, de não tomar os textos em gêneros disponíveis, considerando-os estabilizados. Para tornar-se ativo, agente, importa o desenvolvimento de uma visão dialética. Zavala (2011, p. 56, tradução nossa) entende que ela impede

[...] de enfatizar a determinação social das práticas sociais ou de assumir a construção discursiva da realidade como algo que emana de um jogo livre de ideias das mentes das pessoas e não de uma prática social que está fortemente enraizada e orientada para as estruturas sociais e materiais reais.²⁰

Em atenção à dialogicidade da linguagem, Zavala (2011) indica que escrever deve ser encarado como processo e não como produto, sendo necessário engajar-se nas práticas situadas para compreender o contexto histórico, social e ideológico a ser materializado na escrita. Isso, “[...] Implica participar nas práticas socioculturais letradas que definem uma comunidade acadêmica”²¹. (ZAVALA, 2011, p. 56, tradução nossa) As relações intersubjetivas que têm lugar nesse processo vinculam-se a

[...] aspectos socioculturais (tais como identidade, relações sociais ou manuseio de artefatos) [...] Os indivíduos “são constituídos” e “se constituem” nestas atividades, com outros com que compartilham objetivos comuns, interesses, compromissos, recursos, conhecimentos e habilidades”.²² (ZAVALA, 2011, p. 56, tradução nossa)

Compreender as especificidades da escrita da esfera acadêmica implica vivenciar, experienciar os espaços, os lugares, assim como os diferentes tempos, em que se manifestam as ideologias dos grupos sociais. De acordo com Zavala (2011, p. 62, tradução

nossa), as atividades de “Ler e escrever se unem com formas particulares de acreditar, valorar e sentir, mas também com formas faladas e com outras modalidades sensoriais, além de com modos específicos de usar objetos, instrumentos, tecnologias, símbolos, espaços e tempos”.²³

Nesse processo de interação, Zavala (2011) entende ser importante a observância de etapas de forma explícita e objetiva. A autora assinala como importante a orientação dos professores para a inserção nas diversas práticas sociais desenvolvidas na esfera, pois as formas de expressões que lá co-ocorrem dão base para sua “[...] sobrevivência e existência como agentes em novos espaços nos quais transitam”.²⁴ (ZAVALA, 2011, p. 6, tradução nossa) Em terceiro lugar, Zavala (2011, p. 63, tradução nossa) evoca discussões sobre empoderamento: “E este modelo requer que os estudantes lutem com os discursos divergentes que se enfrentam para criar criativamente discursos e letramentos alternativos que podem representar melhor seus valores e interesses”.²⁵ Na nossa interpretação, ao adotar essa perspectiva, orienta-se o estudante a não aceitar passivamente os modelos existentes, os quais podem servir-lhe de base para a construção de seus próprios discursos, embora seja fundamental que eles saibam desenhar e projetar sua identidade para as diversas situações de interação; enfim, espera-se agentividade e identidade de sua parte. (ZAVALA, 2011)

Assim, tal como os estudos do letramento consideram a necessidade de observar o meio social, a cultura e os fatores socioeconômicos incidentes sobre a escrita, as perspectivas do letramento na esfera acadêmica requerem que os usos da escrita contemplem outros conhecimentos, outras habilidades, enfim, outras representações sobre essa modalidade. Nesse sentido, modificam-se as atividades, as formas de orientação e, conseqüentemente, os olhares e os métodos de desenvolvimento desses conhecimentos, favorecendo mais ou menos efetivamente que os estudantes constituam-se *insiders* (KRAMSCH, 1998) de fato nessa esfera.

Implicações de tornar-se insider na esfera universitária

Sob a ótica da antropologia da linguagem, Kramsch (1998) discute identidade e alteridade, entendendo que a condição do sujeito como *insider* em um grupo social implica o reconhecimento desse mesmo sujeito como tal, tanto quanto o reconhecimento

(23) “Leer y escribir se conectan con formas particulares de creer, valorar y sentir, pero también con formas habladas y con otras modalidades sensoriales, además de modos específicos de usar objetos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tempos [...]”.

(24) “[...] supervivencia y existencia como actores em los nuevos espacios em los que transitan”.

(25) “Y este modelo requiere que los estudiantes luchan con los discursos divergentes a los que se enfrentan para armar creativamente discursos y literacidades alternativas que puedan representar mejor sus valores e intereses”.

(26) “[...] a social patrimony and a symbolic capital that serve to perpetuate relationships of power and domination [...]”.

do grupo em questão no que respeita a tal condição do sujeito. Segundo a autora, a linguagem está implicada em nossa identidade social e, assim, entranha e indicia nossa realidade cultural, nossas representações de mundo, nossas crenças, nossas atitudes, nossos valores, nossas experiências.

Em se tratando da questão da constituição identitária na interação, histórica e socialmente situada, a autora entende que o organismo humano, ao nascer, é igual, e somente a partir do contato com o outro, compreende-se como *insider* ou *outsider* nos diferentes espaços culturais. A condição de *insider* ou *outsider* referencia, assim, o sujeito na relação com outros sujeitos, sendo essa relação com a alteridade fundante na configuração de sua identidade social e cultural.

Os conceitos de *insider* e *outsider* remetem, pois, ao compartilhamento ou ao não compartilhamento com os referenciais culturais de um grupo social, a sentir-se parte de ou não se sentir parte de, tanto quanto a ser reconhecido pelo outro como parte de ou não ser reconhecido pelo outro como parte de, implica o outro, o seu excedente de visão sobre o sujeito, que não lhe é dado ter em sua incompletude fundante. (GERALDI, 2010) Assim, a legitimação como membro de um determinado grupo social remete ao encontro subjetividade/alteridade. Por meio da linguagem, considerada por Kramsch (1998, p. 10, tradução nossa) como “[...] um patrimônio social e um capital simbólico que serve para perpetuar relações de poder e de dominação [...]”,²⁶ os membros de um grupo social criam e formatam a sua cultura nas relações intersubjetivas.

Entendemos, pois, que o momento único e irrepitível da situação de interação materializa as representações de mundo por meio das palavras, consideradas também únicas e irrepitíveis já que, após cada acontecimento, voltam à sua abstração, apesar de carregadas de novas representações, para “acontecer” novamente quando tomadas em novas situação de interação humana. Nesse sentido, a interação provoca esse movimento de construção de novas representações na mente humana: o interno é estimulado a modificar-se pelo social externo, tal como entende o ideário vigotskiano. Somos, assim, sujeitos historicizados, constituídos na interação, na alteridade, no encontro com o outro por meio da linguagem. Assim, para o ideário bakhtiniano, as palavras, quando usadas na interação, compõem a eventicidade irrepitível do “[...] ato em sua totalidade, no qual [o sujeito] entra como um ser integral”. (FARACO, 2010, p. 150)

Ponzio (2010), com base no ideário bakhtiniano, trata de encontro da outra palavra com a palavra outra, no qual, em nossa percepção, dá-se a constituição dos sujeitos na esfera acadêmica. Quanto ao encontro propriamente dito, “[...] trata-se do ato de palavra, não considerado como abstração, como algo de contemplado ou teoricamente pensado, como objeto examinado de fora de um sujeito que desse não participa.” (PONZIO, 2010, p. 31-32) Para tal, parece-nos imprescindível que as situações de interação com o outro mais experiente de fato facultem essas mesmas vivências aos acadêmicos. Ponzio (2010), na proposição do encontro, parte dessa questão: não se trata de uma relação entre dois sujeitos, entre duas palavras,

[...] como se houvesse antes os dois sujeitos, as duas palavras e em seguida a relação entre elas, o encontro. É exatamente a relação, o encontro [ou seja, a interação, a alteridade, a interação] que faz existir a palavra como outra palavra; esta é por esta relação, não existe antes, não existe fora disso.

Com base no pensamento bakhtiniano – pela concreta arquitetônica focada ao redor do eu: eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-outro –, esse movimento de escuta concretiza a palavra outra, porque “[...] fora dos lugares comuns do discurso, descoberta, sem defesas, na situação de responsabilidade sem álibis, sem escapatórias, a palavra subsiste apenas no encontro com a outra palavra”. (PONZIO, 2010, p. 39)

Podemos assumir, assim, que o encontro que nos interessa se dá quando os estudantes se apropriam da linguagem nos gêneros da esfera acadêmica, assumindo-se como interlocutores nessa mesma esfera e, por implicação, nela se constituindo como *insiders*. (KRAMSCH, 1998) Tal processo de constituição do sujeito não se dá, pois, por um simples percurso de transferência, pelo experienciar ao interiorizar as respostas do mundo social; cada sujeito “[...] não só reproduz e repete o que foi elaborado pela sociedade na sua história, mas também transforma essas respostas no seu processo individual de desenvolvimento”. (GERALDI, FICHTNER; BENITES, 2006, p. 185) Podemos concluir que a palavra como palavra outra, como encontro, constitui-se na interação e, por assim ser, diferenciada, única, irrepetível, dinâmica, constrói as identidades humanas, também produtos das interações, da alteridade/outridade.

Considerações finais

A inserção do estudante universitário na esfera acadêmica implica a apropriação dos usos da escrita relativos a essa esfera. Constituir-se membro dessa esfera é fundamentalmente lidar com a escrita ali agenciada, e isso acontece por meio de um processo que envolve, primeiramente, concepções ampliadas sobre a escrita, entendida como prática social. Os estudantes trazem, para as suas atividades com a escrita, práticas de letramento historicizadas culturalmente, e isso implica uma visão mais sensível dos usos da escrita, entendida como modalidade que materializa interpretações, pelos sujeitos, sobre o mundo e sobre as coisas. Assim, entender o letramento em um grupo específico – nesse caso, cada diferente turma que constitui um curso de graduação, por exemplo – envolve depreender essas interpretações, os papéis, os valores etc., carreados pelos estudantes para a ambientação universitária. Isso porque se trata de sujeitos que participam de diferentes eventos de letramento e o fazem a partir da historicização de suas vivências. Assim, nos diferentes eventos de letramento, diferentes práticas de letramento são depreensíveis, revelando-se fundamentais para a participação dos graduandos em cada um desses eventos.

Compreendidas as práticas, o planejamento da produção de textos poderá envolver atividades diversas, que variam de simples aprendizagem de técnicas, até a apropriação dos valores, das regras, das ideologias de determinada esfera, o que compreendemos como agenciamento efetivo da escrita acadêmica, o desenvolvimento de práticas de letramento relativas à esfera universitária. Não se trata, entretanto, de apenas compreender técnicas de construção de textos em diferentes gêneros do discurso dessa esfera de atividade humana – a exemplo do Trabalho de Conclusão de Curso anteriormente mencionado; é preciso apropriar-se das particularidades dos usos da linguagem, dos modos de dizer e dos modos de fazer (FARACO, 2009) na academia, e lidar com isso só é possível no bojo dos encontros (PONZIO, 2010) efetivamente levados a termo nas relações intersubjetivas que têm lugar ali, em eventos de letramento (HEATH, 2001 [1982]) nos quais os acadêmicos efetivamente se façam participantes, como Hamilton (2000) concebe participação.

The act of saying written in the academic sphere: conceptual implications of historical and cultural background

Abstract: The act of enunciating, through writing, in the university seems to be a substantial challenge for many students; empirical experiences in teaching in higher education have signaled to this, as well as research that are occupying spaces in educational events in the area of language. In response to these 'signs', this theoretical paper aims to identify concepts in the field of literacy studies, in interface with the Bakhtinian ideas, taken as potential contributions to new understandings about historical and cultural implications of the same act of enunciating, for writing at the university. The proposal is that academic writing is understood as constitutive of literacy events for whose participation is required for the students literacy practices that anchor such participation, a process that requires familiarization with the ways of speaking and ways of making at the university, from where elapses more or less insertion in this sphere of human activity.

keywords: Literacy; University; Events and Literacy Practices of Academic Students.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1952/53].
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies*. London/New York: Routledge, 2004.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FARACO, C. A. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, J.W. *A aula como acontecimento*. São Paulo: Pedro e João Editores, 2010.
- GERALDI, J.W.; BENITES, M.; FICHTNER, B. *Transgressões Convergentes: Vigotski, Bahktin, Bateson*. Campinas: Companhia das Letras, 2006.
- HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. (Org.) *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.
- HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) *Linguistic anthropology: a reader*. Oxford: Blackwel, 2001 [1982]. p. 318-342.
- KRAMSCH, C. *Language and culture*. NY: Oxford University Press, 1998.
- KRÜGER, S. L. A elaboração didática em uma abordagem de gêneros: análise de planejamentos de ensino de Língua Portuguesa. In: SIGET, 5., 2009, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: UCS, , 2009. p. 1-22.
- KRÜGER, S. L.; TAMANINE, A. M. B. A discussão das teorias dos gêneros textuais e sua aplicabilidade no ensino: relato de um estudo. *Revista UNIVILLE*, v. 12, p. 26, 2006.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.
- LILLIS, T. M. *Student writing: access, regulation, desire*. Londres: Routledge, 2001.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12986. Acesso em: 14 dez. 2013.
- PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

STREET, B. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Org.) *The written world: studies in literacy thought and action*. Nova Iorque: Springer-Verlag, 1988.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.

Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003. Disponível em <<http://telecongresso.sesi.org.br/arquivos/biblioteca/Abordagens%20Alternativas%20ao%20Letramento%20e%20Desenvolvimento.doc>> . Acesso em: 27 ago. 2008.

STREET, B. *Understanding and defining literacy*. Paper prepared to Education for All Global Monitoring Report. 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146186e.pdf>> . Acesso em: 8 dez. 2015.

STREET, B.; LEFSTEIN, A. *Literacy: an advanced resource book*. London/New York: Routledge, 2007.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 8.ed., [1995].

TINOCO, G. A. Mundos de letramento de professores em formação no agreste norte-riograndense. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, A. *Letramentos múltiplos*. Natal: UDUFRN, 2008. p. 63-92.

VOLÓSHINOV, V. N. *El marxismo y La filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. de (Org.). *Letramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

Recebido: 06/01/2014. Aprovado: 06/10/2014

