

SUZIANE DA SILVA MOSSMANN

**O ATO DE DIZER ENTRE BABEL E PENTECOSTES:
UM ESTUDO SOBRE OS USOS SOCIAIS DA ESCRITA NA
ESFERA ACADÊMICA**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade Federal de
Santa Catarina, área de concentração
Linguística Aplicada, como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mary
Elizabeth Cerutti-Rizzatti.

FLORIANÓPOLIS

2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Mossmann, Suziane da Silva

O ato de dizer entre Babel e Pentecostes : um estudo sobre os usos sociais da escrita na esfera acadêmica / Suziane da Silva Mossmann ; orientadora, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti - Florianópolis, SC, 2014.
390 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Produção textual. 3. Ato de dizer. 4. Eventos e práticas de letramento. 5. Esfera acadêmica. I. Cerutti-Rizzatti, Mary Elizabeth. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dedico este trabalho às pessoas que estiveram ao meu lado incansavelmente: meus pais, Paulo e Marta; meu irmão, Rafael; e meu namorado, Tauillio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus amados e dedicados pais, Paulo e Marta, que estiveram ao meu lado em todos os momentos, me dando forças e me fazendo ver o mundo com olhos mais atentos.

Ao meu irmão Rafael que foi paciente e compreensivo, me fazendo rir quando eu apenas sentia vontade de chorar.

Ao meu namorado, Tauillio, pelo companheirismo de cada dia, pelos debates sempre instigantes e desafiadores que me colocam diante de outras possibilidades e perspectivas. E, ainda, por acreditar tanto em mim em todas as etapas dessa caminhada.

Aos meus familiares, especialmente, aos meus padrinhos, José Análio e Lúcia, que estiveram envolvidos, ainda que indiretamente, nessa trajetória. Agradeço também a D. Vani e Tia Neide pelos momentos de descontração que foram tão importantes durante essa etapa de minha vida.

Aos meus queridos amigos que estiveram ao meu lado de uma maneira ou de outra. Sou grata por estarem comigo nos intensos diálogos e enriquecedores debates empreendidos durante o período em que estive na Pós-Graduação e na Graduação - Rosângela, Eloara, Sabatha, Aline, Anderson, Hellen, Kamila, Maíra, Simone, Priscila, Venícios, Sabrina. Diálogos que se estenderam para relações de presença fundamental em meus dias, materializadas em conversas ressignificantes, em um apoio incondicional. Assim, pela cumplicidade fraternal, agradeço especialmente a Natassia, a Juliana, a Karoliny, a Bel e a Ailton.

A todas as pessoas que contribuíram para a realização desta pesquisa, especialmente, à Coordenação do Curso de Letras Português, aos professores e aos participantes de pesquisa por terem sido sempre solícitos e por colaborarem tão sinceramente com a minha presença em suas rotinas.

Aos professores constituintes da banca, Angela Kleiman, Angelita Mendes e Marcos Baltar, além de Rosângela Pedralli, suplente da banca, por sua leitura atenta e pelas contribuições que deslocaram minhas compreensões acerca das possibilidades e perspectivas implicadas nas discussões empreendidas nesta pesquisa.

E, por fim, agradeço à pessoa que provocou e instigou – substantivamente – ressignificações em minha constituição identitária, em uma relação de participação não indiferente, estando ao meu lado e comigo, impulsionando novos olhares. À Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, agradeço pelos encontros, pelos conflitos, pelos

compartilhamentos e, principalmente, pelos aprendizados. Sua dedicação, compreensão e paciência são admiráveis, seu profissionalismo é incontestável e motivo de orgulho e admiração. Sou e serei grata sempre por todos os momentos que vivenciamos, por todas as luzes e por todo o suporte.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (Eduardo Galeano)

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema o fenômeno do letramento na *esfera acadêmica*, apresentando como delimitação temática a participação de graduandos do Curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina em *eventos de letramento* característicos da mencionada *esfera* e desafios concernentes ao *ato de dizer*, via modalidade escrita, nesses mesmos *eventos*. Sob tal enfoque, este estudo estruturou-se para responder à seguinte questão central de pesquisa: **Como se caracteriza a participação de graduandos de Letras Português em eventos de letramento na esfera acadêmica nos quais lhes é requerido o ato de dizer, via modalidade escrita, em gêneros do discurso cujos textos se vinculam aos letramentos dominantes?** A partir de tal questão, considerados seus desdobramentos, visa-se interpretar analiticamente a caracterização da participação desses mesmos graduandos nos supracitados *eventos de letramento* nos quais lhes é requerido o *ato de dizer*, buscando a) identificar implicações da constituição subjetiva dos participantes deste estudo quanto a esse recorte; b) depreender possíveis ressignificações das *práticas de letramento* decorrentes da participação nos mencionados *eventos*; c) identificar desafios e/ou dificuldades no que respeita a especificidades do *ato de dizer*; d) e caracterizar as demandas acadêmicas em escrita, depreendendo influências da configuração praxiológica das ações de ensino sobre a condição de participação desses mesmos graduandos. Para tal propósito, este estudo ancora-se no que se está chamando de *simpósio conceitual*, que tem como base os estudos do letramento, com foco no pensamento de Brian Street, Angela Kleiman e teóricos afins, convidando para o diálogo o construto do Círculo de Bakhtin, tanto quanto o olhar fundamentalmente bakhtiniano de Augusto Ponzio, cuja compreensão de *língua* se funda na noção de *interação* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) nomeada como *encontro*. Em atenção a tais *objeto* e *base teórica*, esta dissertação constitui-se como um *estudo de caso* (YIN, 2001) do *tipo etnográfico* (ANDRÉ, 1995) com abordagem qualitativa de base interpretativista (MASON, 1996); realiza-se com oito participantes de pesquisa, matriculados nas fases iniciais do curso de Letras Português da Universidade campo de estudo. Os dados foram gerados a partir de instrumentos como *observação participante*, *notas em diário de campo*, *entrevistas* e *pesquisa documental*. A construção de inteligibilidades aponta para movimentos de tensão e de conflitos na constituição dos sujeitos em se tratando de sua participação nos *eventos de letramento* que têm lugar na *esfera acadêmica*, considerando experiências de

escolarização; inserção em outras *esferas* nas quais os usos da escrita sejam tomados como fundamentais no que se refere aos *encontros* tematizados; bem como convergências e divergências entre *práticas de letramento* que os sujeitos carregam consigo e *práticas* concernentes à *esfera* em questão, materializadas nas demandas acadêmicas objeto de estudo. Entende-se, ainda, que, a partir das configurações do *encontro*, como mais monológicos ou mais dialógicos, e de uma escrita tomada como prática social e como *ato* responsivo, os sujeitos tendem a vivenciar ressignificações de suas *práticas de letramento* de maneira mais efetiva deslocando-se, nessas condições, no *continuum* em direção ao polo ser/estar mais *insider*. Tais ressignificações desencadeiam-se ainda em decorrência de relações estabelecidas por meio de *atos de dizer* na *esfera acadêmica* que visam ao desvelamento e à desmistificação das *práticas institucionais do mistério* (LILLIS, 2001).

Palavras-chave: Produção textual escrita. *Ato de dizer*. *Eventos e Práticas de Letramento*. *Esfera Acadêmica*.

ABSTRACT

The present research has as theme the phenomenon of literacy in the *academic sphere*, presenting as thematic delimitation the participation of graduating students of Portuguese Letters Course of Federal University of Santa Catarina in *literacy events* characteristics of the mentioned sphere and the concerning challenges to the *act of telling*, via writing mode, in these same events. Under this approach, this study was structured to answer the following central research question: How is characterized **the** participation of graduating students in Portuguese Letters Course in *literacy events* in the *academic sphere* in which **it is required from them** the *act of telling*, via written mode, in *speech genres whose texts* are linked to *dominant literacies*? From this question, considered its unfolding, it is aimed to analytically interpret the characterization of the participation of those graduating students in the mentioned *literacy events* in which it is required from them the *act of telling*, seeking a) to identify implications of the subjective constitution of the study participants; b) to infer possible redefinition of the *literacy practices* arising from the participation in the mentioned *events*; c) to identify challenges and / or difficulties in what respects the specific *act of telling*; d) and to characterize the academic demands, deducing influences of the praxeological setting of the teaching actions about the condition of participation of those graduation students. For this purpose, this study is based in what is being called *conceptual symposium*, which is based on the literacy studies, focusing on the thought of Brian Street, Angela Kleiman and others theorists, inviting for dialogue the construct of the Bakhtin Circle, as far as the look fundamentally Bakhtinian of Augusto Ponzio, whose comprehension of *language* is founded on the notion of *interaction* (VOLOSHINOV, 2009 [1929]) named *encounter*. Considering such *object* and *theoretical basis*, this dissertation is constituted as a *case study* (YIN, 2001) of *ethnographic type* (ANDRÉ, 1995) with a qualitative approach of interpretative base (MASON, 1996); it is realized with eight research participants enrolled in the early stages of the Portuguese Letters Course of the University field study. The data were generated from instruments such as *participant observation*, *notes in field diary*, *interviews* and *documentary research*. The construction of intelligibilities points to movements of tension and conflicts in the constitution of the subjects when it comes to their participation in *literacy events* that take place in the *academic sphere*, considering experiences of schooling; insertion in other *spheres* in which the use of writing are taken as fundamental in

what it refers to the *encounters* thematized; as well as the similarities and differences between the *literacy practices* that the subjects carry and the *practices* concerning to the *sphere* in question, materialized in the academic demands objects of study. It is also understood that from the settings of the *encounter*, as more monological or more dialogical, and from a written taken as social practice and as responsive *act*, the subjects tend to experience redefinition of their *literacy practices* in a more effectively way moving, in these conditions, in the *continuum* towards the pole to be more *insider*. Such redefinitions still happen deriving from relations established through *acts of telling* in the *academic sphere* that aim the unveiling and the demystification of the *institutional practices of the mystery* (LILLIS, 2001).

Keywords: Written text production. *Act of telling. Literacy Events and Practices. Academic shpere.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Diagrama integrado	154
Figura 2 - Excerto de Anamnese Pedagógica de GDL.-1 elaborada para a disciplina de PTA.....	191
Figura 3 - Excerto de Anamnese Pedagógica de ALB.-1/2 elaborada para a disciplina de PTA.....	191
Figura 4 – Excerto de resumo elaborado por WKC.-1 - disciplina de Produção Textual Acadêmica.....	288
Figura 5 - Organização Textual referente à análise de poema elaborada por MIH.-3	293
Figura 6 - Excerto de comentário produzido por JMT.-2	296
Figura 7 - Excerto de comentário produzido por JMT.-2	297
Figura 8 – <i>Handout</i> produzido por grupo de JMT.-2 para apresentação de seminário em Literatura Portuguesa I	299
Figura 9 - Excerto de análise de poema elaborado por MIH.-3	303
Figura 10 – Excerto de resumo elaborado por GDL.-1	305
Figura 11 –Excerto de produção textual elaborada por JMT.-2	307
Figura 12 - Excerto de produção textual elaborada por JMT.-2	307
Figura 13 - Excerto de produção textual elaborada por JMT.-2	308

Figura 14 – Excerto de ensaio produzido por <i>HSP</i> .-3	314
Figura 15 – Excerto de ensaio produzido por <i>HSP</i> .-3	314
Figura 16 – Excerto de análise de poema elaborado por <i>HSP</i> .-3	315
Figura 17 – Excerto de artigo produzido por <i>GDL</i> .-1 para a disciplina de Produção Textual Acadêmica	319
Figura 18 - Comentário da docente <i>DLZ</i> . em relação à análise de poema elaborado por <i>CLX</i> .-3.....	324
Figura 19- Excerto de ensaio elaborado por <i>HSP</i> .-3	327
Figura 20 – Excerto de resumo informativo de <i>WKC</i> .-1 - disciplina de Produção Textual Acadêmica	336
Figura 21 - Excerto de resenha de <i>WKC</i> .-1 - disciplina de Produção Textual Acadêmica	337
Figura 22 – Excerto de ensaio produzido por <i>MIH</i> -3 na disciplina de Teoria Literária III	340
Figura 23 – Excerto de comentário inserido ao final da produção textual elaborada por <i>MIH</i> -3.....	340
Figura 24 – Excerto de artigo produzido por <i>GDL</i> . -1 para a disciplina de Produção Textual Acadêmica	349
Figura 25 - Excerto de resumo produzido por <i>GDL</i> . -1 para a disciplina de Produção Textual Acadêmica	350
Figura 26 - Excerto de resumo de <i>WKC</i> . -1 - disciplina de Produção Textual Acadêmica	350

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
2 O FENÔMENO DO LETRAMENTO E OS <i>MODELOS AUTÔNOMO</i> E <i>IDEOLÓGICO</i> DE LETRAMENTO: EM BUSCA DE UM OLHAR QUE CONTEMPLE, MAS TRANSCENDA, OS JÁ-DITOS.....	31
3 IMPLICAÇÕES DO FENÔMENO DO <i>LETRAMENTO</i> NA <i>ESFERA ACADÊMICA</i>: UM OLHAR EM INTERFACE ENTRE ESTUDOS DO LETRAMENTO E IDEÁRIO BAKHTINIANO	59
3.1 DEMANDAS DA <i>ESFERA ACADÊMICA</i> EM SE TRATANDO DA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA COMO <i>ATO DE DIZER</i>	68
4 CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA: UMA DISCUSSÃO SOBRE RELAÇÕES ENTRE <i>SUBJETIVIDADE</i> E <i>ALTERIDADE</i> IMPLICADAS NO <i>ATO DE DIZER</i> NA <i>ESFERA ACADÊMICA</i>	91
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: EM BUSCA DE CONSTRUIR INTELIGIBILIDADES ACERCA DO FENÔMENO DO LETRAMENTO NA <i>ESFERA ACADÊMICA</i>	121
5.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	123
5.2 O CAMPO E OS PARTICIPANTES DE PESQUISA	129
5.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	135
5.3.1 Observação participante e notas em diário de campo	137

5.3.2 Entrevistas	141
5.3.3 Pesquisa documental	148
5.4 DIRETRIZES PARA ANÁLISE DOS DADOS	151
6 OS USOS SOCIAIS DA ESCRITA NA <i>ESFERA ACADÊMICA</i>: IMPLICAÇÕES DA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA E RESSIGNIFICAÇÕES DAS <i>PRÁTICAS DE LETRAMENTO</i> DOS GRADUANDOS	157
6.1 <i>PRÁTICAS DE LETRAMENTO</i> DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA.....	158
6.2 DESLOCAMENTOS E RESSIGNIFICAÇÕES DAS <i>PRÁTICAS DE LETRAMENTO</i> DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA	199
7 O ATO DE DIZER: DEMANDAS ACADÊMICAS E CONFIGURAÇÃO PRAXIOLÓGICA DAS AÇÕES DE ENSINO	239
7.1 DEMANDAS ACADÊMICAS E CONFIGURAÇÃO PRAXIOLÓGICA DAS AÇÕES DE ENSINO	240
7.2 O <i>ATO DE DIZER</i> ENTRE BABEL E PENTECOSTES: DESAFIOS E OBSTÁCULOS	283
7.2.1 O ato de dizer nos gêneros do discurso	285
7.2.2 O ato de dizer e o discurso reportado	318
7.2.3 O <i>ato de dizer</i> e a normatização na <i>esfera acadêmica</i>	329
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	355
REFERÊNCIAS	367

APÊNDICE A - Carta de esclarecimento sobre a pesquisa e Termo de Consentimento livre e esclarecido.....	379
APÊNDICE B - Questionário preliminar ratificação dos dados obtidos via Coperve	383
APÊNDICE C - Diretrizes para interação inicial objetivando fechar o grupo de participantes	385
APÊNDICE D - Diretrizes para entrevista.....	386
APÊNDICE E - Diretrizes orientadoras para entrevista sobre produções textuais	389
APÊNDICE F - Questões para entrevistas por fase.....	391
APÊNDICE G -Diagrama integrado.....	393
ANEXOS	395
ANEXO A – Declaração de aceite para desenvolvimento da pesquisa no Curso de Letras na Universidade Federal de Santa Catarina	395
ANEXO B – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética – Aprovação	397

INTRODUÇÃO

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

— O mundo é isso — revelou —. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.

Eduardo Galeano

Contemporaneamente, os estudos sobre letramento tomam a escrita em contextos de usos específicos, considerando, em relação a esses mesmos contextos, o papel da modalidade escrita da língua na *ecologia*¹ (BARTON, 2007 [1994]) dos diferentes grupos culturais, o que transcende a dimensão cognitivista típica de abordagens que focalizam habilidades de sujeitos incorpóreos² no que se refere ao manejo da escrita. Nesses termos, a discussão a respeito de *ser letrado* ultrapassa o estreito e restrito sentido relacionado tão somente à erudição e ao domínio do sistema no âmbito do *alfabetismo pleno*³, de

¹ Registramos a lógica sob a qual estamos tomando o uso de marcas no texto: usamos itálico para tomadas metalinguísticas conceituais, usamos aspas simples para ambivalências de sentidos e usamos aspas duplas para revozear autores.

² Remissão, aqui, à crítica ao *sujeito cartesiano* que depreendemos em Volóshinov (2009 [1929]).

³ Tomamos do Inaf (2009) o conceito de *alfabetismo*, em seus diferentes níveis.

maneira a pôr em voga, fenômenos não explicáveis no plano das competências individuais, sendo requeridas, para tanto, perspectivas teóricas que proponham compreensões situadas, historicamente datadas e ocupadas com as singularidades inerentes aos usos concretos da língua em situações reais, vivenciadas por sujeitos historicizados em relações interpessoais levadas a termo com fins específicos.

Dessa maneira, uma mudança de perspectiva na teorização acerca dos processos de apropriação e de compreensão da leitura – afastamento de abordagens puramente subjetivistas objeto de crítica de Street (1984) – e, fundamentalmente, para as finalidades deste estudo, da *escritura*⁴ apresenta-se como essencial para problematizações mais amplas e mais consistentes, considerando as complexidades do fenômeno⁵ do *letramento*. De acordo com Lillis (2001), tal mudança relaciona-se à necessidade de deslocamento de uma perspectiva monológica para uma abordagem dialógica no que se refere à compreensão da língua e das relações humanas estabelecidas por meio dela. Já segundo Street (1988; 2003), para construir inteligibilidades acerca dos diferentes usos da escrita empreendidos pelos sujeitos, é necessário compreender as *práticas de letramento* vivenciadas no interior das comunidades e dos grupos sociais em que tais usos estão presentes. Para adentrar nas complexidades das diferentes manifestações do fenômeno do *letramento*, entretanto, Street (1984) propõe outra abordagem teórica que ultrapasse os pressupostos de um modelo que o autor denomina *autônomo*, contrapondo-lhe, o modelo que nomeia *ideológico*, hoje amplamente conhecido. Para Street (1984), as *práticas de letramento* são delineadas social e culturalmente e, como tal, os

⁴ Nos casos em que nos referirmos ao par *leitura* e *escrita*, usaremos *escritura* para distinguir de *escrita* tomada como *modalidade da língua*, já que *escrita* é termo recorrente neste estudo e, em determinados contextos, inclui também *leitura*. *Produção escrita* e *produção textual escrita* são, do mesmo modo, expressões usadas para a referência a que se presta, ainda que pontualmente, a expressão *escritura*.

⁵ Nossa compreensão de *fenômeno*, aqui, referencia o conjunto de práticas situadas de uso da escrita que se oferecem à observação da inteligência humana. Temos mantido essa compreensão em nosso grupo de pesquisa – Cultura Escrita e Escolarização (no âmbito do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA/UFSC) –, fazendo-o ancorados em filosofias da existência e não em filosofias da essência (com base em FARACO, 2007).

significados específicos que a escrita assume para um grupo social vinculam-se aos contextos e às instituições em que se deu a apropriação dos diferentes usos dessa modalidade da língua. Tal concepção alternativa contrapõe-se frontalmente a um modelo que “[...] disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais [...]” (STREET, 2003, p.4). De acordo com Kleiman (2008, p.490),

Os Estudos do Letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita. Sem cair em simplificações que neguem a evidente hierarquização das práticas sociais no nível macroinstitucional, as metodologias etnográficas para a geração de dados, assim como os métodos analíticos dos estudos discursivos (da sociolinguística interacional, da pragmática ou das teorias da enunciação) [...] permitem focalizar atividades situadas, locais, nas quais são construídos contextos sociais em que há distribuição do poder e nos quais podem ser subvertidos – mesmo que temporariamente – posicionamentos pré-determinados e papéis fixos já institucionalizados.

Desse modo, transcender a compreensão de habilidades técnicas e cognitivas atribuídas aos usos da escrita tomados, no âmbito dos estudos do *letramento*, como práticas sociais (GEE, 2004a) requer ressignificação também das concepções de *sujeito* e de *língua*, de modo a provocar deslocamentos na maneira com que se olham e se percebem as dimensões culturais imbricadas em tais usos. Requer, ainda, reflexões no que tange às relações entre os sujeitos e às instituições, atentando para a importância de questões identitárias⁶ (IVANIC, 1998; LILLIS,

⁶ Com base em discussões de Ponzio (2008-2009; 2013), delineamos ao longo deste estudo nossa compreensão sobre *identidade*, entendendo-a nas relações entre *subjetividade* e *alteridade* e não a tomando na perspectiva de reconhecimento subjetivista de pertencimento ou não a um grupo específico com base em especificidades imanentes e naturalizadas em categorias macrossociológicas a exemplo de *etnia*, *nacionalidade*, *gênero antropológico* e afins. Compreendemos *identidade* como fruto de compartilhamentos delineados

2001) em se tratando dessas mesmas relações, tal qual sugerem Barton e Hamilton (2004).

Nesses termos, importa uma concepção de *sujeito* que rompa com a abstração das discussões filosóficas e científicas de base racionalista (CERUTTI-RIZZATTI; CORREIA; MOSSMANN, 2012). Trata-se, portanto, do desafio de compreender os sujeitos em sua historicidade e, de maneira mais específica, de compreender esses sujeitos agindo no mundo e na vida por meio da língua. Nesses contornos, conceber os *sujeitos* sob uma perspectiva histórico-cultural implica entendê-los na postura ativa que assumem em se tratando das práticas culturais em que estão inseridos, o que se dá por intermédio da linguagem, compreendida como atividade social humana e como processo de constituição da subjetividade. Uma concepção de *língua* compatível com essa concepção de *sujeito* implica foco na eventicidade, na singularidade (BAKHTIN, 2010 [1920-24]; PONZIO, 2010), e, portanto, na pluralidade, concebendo como objeto de atenção aspectos que, em uma concepção racionalista positivista, eram tomados na dimensão do ‘ruído’.

Diante dessas compreensões, retomamos as reflexões propostas acerca dos usos sociais da língua, mais precisamente da modalidade escrita, em contextos específicos, conferindo contornos de eventicidade ao fenômeno do *letramento*, e, partimos para a discussão de tal fenômeno na comunidade acadêmica e das implicações relacionadas aos usos da escrita nessa mesma *esfera*, considerando, então, conflitos decorrentes das relações de poder, das identidades e das diferentes epistemologias materializadas nos *encontros* entre sujeitos historicamente datados e geograficamente situados. Buscamos, nesse percurso, interpretar de modo analítico os confrontos identitários desencadeados pelo embate entre os discursos de aparente neutralidade e de cientificidade, os quais se constituem e se consolidam em favor de determinados grupos sociais e de seus interesses políticos e econômicos, enformando-se como discursos legítimos e adequados; e pelo embate entre as tantas outras vozes que transitam e/ou se inserem⁷ nesse espaço

na relação com o *outro*, nas movências da historicidade humana.

⁷ Entendemos *trânsito* e *inserção* como processos distintos: em nossa compreensão, o sujeito pode *transitar* por uma *esfera da atividade humana* sem efetivamente *inserir-se* nela. *Inserção*, em nosso entendimento, implica compartilhamentos identitários que permitam ao sujeito reconhecer-se como parte da *esfera* e ser reconhecido pelo outro como tal, reconhecimento que,

e que, em muitos contextos, pertencem a sujeitos com *práticas de letramento* divergentes daquelas reguladoras das relações na *esfera acadêmica*.

Tais reflexões e busca por compreensões a respeito do fenômeno do *letramento* na *esfera acadêmica* pautam-se em estudos realizados por Lea e Street (1998), Ivanic (1998), Lillis (2001), Zavala (2010), Zavala e Córdova (2010), Fischer (2007), entre outros, cujo foco volta-se para o debate acerca dos confrontos existentes entre os sujeitos no que se refere ao manejo da escrita nessa *esfera*, considerando suas *práticas de letramento*, familiaridades e divergências, conflitos identitários, resistências, processos de ressignificação, pertencimento e compartilhamentos. Estudos dessa natureza justificam-se, nesses termos, pela emergência de discussões a respeito das políticas implementadas dentro das universidades no que concerne às demandas acadêmicas, às regras, às normas; enfim, à configuração praxiológica das ações de ensino. Ainda sob essa perspectiva, parece relevante mencionar que

[...] si pretendemos interculturalizar las universidades no es suficiente con que estos centros de estudio incluyan personas históricamente excluidas dentro de su vieja institucionalidad, sino que deben reformarse a sí mismas para ser más pertinentes con la diversidad cultural de las sociedades de las que forman parte. Esto significa que no deberíamos aspirar solamente a “incluir excluidos”, sino a transformar las universidades y la episteme que constituye parte del “sentido común”. En este trabajo, hemos querido visibilizar el tema del lenguaje en el debate en torno a la educación superior y la interculturalidad que se viene desarrollando en los últimos años.⁸ (ZAVALA; CÓRDOVA, 2010, p.147)

nessa implicação com a *identidade*, também não pode ser tomado como um processo imanente ou naturalizado, mas como fruto de movências que se erigem na intersubjetividade. Em nosso grupo, esta discussão tem origem em Cerutti-Rizzatti, Pereira e Pedralli (2013). Ainda quanto à *inserção*, reconhecemos que esse conceito traz consigo implicações de conformação com o/ao já estabelecido.

⁸ Tradução nossa: [...] se pretendemos interculturalizar as universidades não é suficiente que essas instituições incluam pessoas historicamente excluídas em antigos centros de ensino, é necessário, nesse caso, que as políticas das instituições sejam ressignificadas de maneira que se torne mais compatível com a diversidade cultural das sociedades das quais fazem parte. Isso significa que não deveríamos apenas nos preocupar com a inclusão dos excluídos, mas que precisamos nos voltar para a transformação das universidades e da episteme que

Nessas circunstâncias, ao considerar o cenário nacional no que tange ao acesso de sujeitos provenientes de estratos populacionais menos favorecidos ao ensino superior, assumimos que o presente estudo emergiu de desconfortos referentes a posicionamentos que entendemos ‘ditos’ neutros ou aparentemente engajados politicamente, muitos deles amplamente disseminados e, não raro, acriticamente reproduzidos, especialmente no âmbito acadêmico⁹. Posicionamentos diluídos na tensão das relações entre os diferentes sujeitos que se inserem ou apenas transitam em determinadas *esferas da atividade humana*; representações que estão materializadas em reflexões acerca do (in)sucesso escolar, do desempenho problemático ou insatisfatório de nossos estudantes de graduação pelo país afora; contexto que, em nossa ótica, requer discussões acerca da maneira de produzir conhecimento, de sistematizar os saberes, de compreender as diferenças inerentes ao *ser* e postas em confronto nas relações concretizadas por meio da língua.

Partindo desses desconfortos, este estudo erige-se sob a lógica dos deslocamentos, das problematizações e do compromisso político que a área de concentração da Linguística Aplicada traz a si mesma, área na qual nos inscrevemos por considerar capital a questão dos problemas sociais em que a linguagem tem um papel central (MOITALOPES, 2006), bem como discussões acerca da natureza das relações entre diferentes campos no que se refere ao conceito da transdisciplinaridade / interdisciplinariedade (SIGNORINI, 1998), ou ainda, das interpenetrações entre diferentes áreas, conceitos e compreensões de mundo, das relações humanas e da própria linguagem como instrumento de mediação simbólica (VIGOTSKI, 2000 [1978]) e como elemento fundamental na constituição das subjetividades e, portanto, das identidades dos sujeitos com os quais nos relacionamos cotidianamente nas diferentes *esferas* pelas quais transitamos e/ou nas quais nos inserimos (KLEIMAN, 1998).

Assim, atentar para as dimensões sociais implicadas nos usos da escrita põe em foco discussões realizadas em diferentes contextos tomadas em um escopo mais amplo. Nesse caso, consideramos como

faz parte do sentido comum. Neste trabalho, queremos chamar a atenção para a questão da linguagem no debate sobre o ensino superior e das relações interculturais que tem se desenvolvido nos últimos anos.

⁹ A exemplo de proposições de formação compensatória para acadêmicos em fase inicial que têm dificuldades de ler e escrever, tais como em Bagno (2010).

relevantes questões referentes ao âmbito acadêmico no que respeita às dificuldades dos graduandos, acerca dos processos de apropriação de gêneros específicos dessa *esfera* e de produção de textos escritos nesses gêneros, isto é, os usos sociais da escrita exigidos de tais sujeitos em um contexto em que esses usos são considerados dominantes e muitas vezes divergentes dos usos e das práticas com que esses sujeitos estão familiarizados, desdobramentos que vêm ganhando especial significado após a ampliação do acesso ao ensino superior de modo a beneficiar estratos populacionais até há pouco alijados desse mesmo acesso (ZAVALA, 2010).

Nesse sentido, propomo-nos a discutir a participação de graduandos de primeira, de segunda e de terceira fases em *eventos de letramento* na *esfera acadêmica*, mais precisamente, no curso de Letras-Português da Universidade Federal de Santa Catarina. Para tanto, consideramos essencial, conforme mencionamos anteriormente, problematizar a compreensão teórico-epistemológica de *língua*, especialmente no que concerne à modalidade escrita, bem como propor reflexões acerca dos contornos identitários dos sujeitos cuja participação é tomada não raro como ‘insatisfatória’ e ‘problemática’, aludindo, nessas condições, a ‘ausências’ de habilidades e a ‘lacunas’ e não familiaridade com as demandas dessa mesma *esfera* no que se refere à proficiência e à experiência com a leitura e com a escrita. Tais considerações provocam inquietações e implicam a busca de entendimentos em se tratando da articulação entre as concepções de *sujeito* e de *língua*. Importa-nos, portanto, tomar a modalidade escrita na dimensão dialógica do *ato de dizer* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), ou ainda, da *língua* como espaço de negociação de sentidos (BAKHTIN, 2010 [1979]) e de materialização de universos de valores em tensão (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]); a *língua* como lugar dos *encontros*¹⁰

¹⁰ A partir de Ponzio (2010; 2008-2009), entendemos *encontro* como uma interação entre *sujeitos singulares* e não entre *indivíduos*. Essa compreensão implica ver as diferenças entre tais *sujeitos singulares* como *não indiferentes*, ou seja, diferenças relevantes, que são consideradas fundamentais por ocasião do *encontro*, não as tomando apenas como diferenças entre *indivíduos* que se distinguem entre si por grandes categorias macrosociológicas, como raça, etnia, nacionalidade, gênero antropológico, idade, nível de escolarização e afins. Estamos cientes de que o autor nomeia como *encontro* relações que entende como *infuncionais*, que não se prestam a um fim específico, e sabemos que as relações na *esfera acadêmica* são relações necessariamente *funcionais*, porque

que se delineiam como *acontecimento* entre a *palavra outra* e a *outra palavra* (PONZIO, 2010) e, enfim e sobremodo, a escrita, como prática social (KLEIMAN, 2007).

Propomo-nos, pois, a ancorar este estudo no que estamos chamando de *simpósio conceitual* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013), que tem como base os estudos do letramento, com foco no pensamento de Brian Street, Angela Kleiman e teóricos afins, convidando para o diálogo o construto teórico bakhtiniano, tomado a partir do Círculo de Bakhtin, tanto quanto a partir do olhar fundamentalmente bakhtiniano de Augusto Ponzio, cuja compreensão de *língua* se funda na noção de *interação* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) nomeada, neste estudo, como *encontro* e de discussões sobre subjetividade/alteridade.

Entendemos que a proposição de *simpósio conceitual*, aqui defendida, pode ser compreendida na dimensão da interlocução que é inerente às ciências humanas (BAKHTIN, 2010 [1979]). Nesses termos, desvendar sentidos, sem esgotar as possibilidades, é caminho metodológico para tratar da complexidade que faz parte das relações humanas e do olhar filosófico¹¹ e científico sob o qual nos propomos estudar acontecimentos engendrados a partir dessas relações, ou melhor, na tensão que constitui e que materializa os diferentes modos de experienciar e de compreender o mundo e a ação dos sujeitos em constituição. Na ótica bakhtiniana, “[...] as ciências humanas se debruçam sobre a significação, por isso trabalham com a compreensão [...]” (FARACO, 2009, p.43) que envolve operações sobre o significado. Para tanto, lançamos mão de um tipo de pesquisa que dê conta de refletir acerca de tais questões, levando em consideração a complexidade de se

atendem a finalidades muito bem marcadas. Insistimos, porém, em concebê-las como *encontro* exatamente porque entendemos que tais relações somente serão significativas se se estabelecerem como relações entre *sujeitos singulares* historicizados – e não apenas entre *indivíduos* macrossociologicamente categorizáveis – e a diferença entre tais *sujeitos* for de fato uma *diferença não-indiferente*. Arriscamos, pois, essa compreensão na vontade de pensar a *esfera acadêmica* sob outros olhares.

¹¹ Agenciar o ideário bakhtiniano nesse simpósio implica, em nossa compreensão, à luz de Faraco (2007), lidar com *filosofia* e não com *ciência*. Trata-se de fronteiras delicadas de cuja discussão nos eximimos aqui pela complexidade que vemos nelas e porque se trata de uma discussão para a qual não estamos de fato preparados por ora.

ocupar de fenômenos sociais, que são dinâmicos, focalizando as ações dos sujeitos reais e corpóreos em interação na vida.

Tal estudo, assim, tematiza o fenômeno do *letramento* na *esfera acadêmica*, admitindo a importância de assumirmos novas formas de nos apropriarmos do conhecimento, o que converge com a perspectiva de abordagem de pesquisa qualitativa de base interpretativista (MASON, 1996). Essa pesquisa constitui-se, então, como *estudo de caso do tipo etnográfico* operacionalizado via *observação participante*, *notas em diário de campo*, *entrevistas* e *pesquisa documental*. O processo de estudo buscou responder à seguinte questão geral de pesquisa que norteia esta dissertação, a saber: **Como se caracteriza a participação de graduandos de Letras Português em eventos de *letramento* na esfera acadêmica nos quais lhe é requerido o ato de dizer, via modalidade escrita, em gêneros do discurso cujos textos se vinculam aos *letramentos dominantes*¹²?** visando, desse modo, interpretar¹³ analiticamente a caracterização da participação desses graduandos mencionada nessa mesma questão geral de pesquisa.

Para adentrar nas complexidades do fenômeno em questão, entendemos imprescindível a proposição de desdobramentos concretizados em quatro questões-suporte, intrinsecamente associadas aos objetivos específicos tal qual segue. À primeira delas – a) **Que implicações da constituição subjetiva dos participantes deste estudo, considerando suas *práticas de letramento*, é possível depreender em se tratando da participação mencionada na questão central de pesquisa?** – corresponde o objetivo específico de identificar implicações da constituição subjetiva dos participantes deste estudo, considerando suas *práticas de letramento*. Já a segunda questão-suporte – b) **Considerada tal participação, há ressignificação das *práticas de letramento* desses graduandos? Sob que aspectos?** – visa depreender possíveis ressignificações das *práticas de letramento* desses graduandos decorrentes da participação nos *eventos de letramento* da *esfera*

¹² No *simpósio* que propomos não é nosso objetivo cotejar ou sobrepor conceitos como *evento de letramento* e *gêneros discursivos*. É nossa vontade lidar com eles dialogicamente, com base na filiação que nos parece haver entre: a) os estudos do letramento e a antropologia da linguagem; e b) o ideário bakhtiniano e a filosofia da linguagem. Assim, não tomamos esses conceitos como correspondentes, mas como convergentes a partir das concepções historicizadas de *língua* e de *sujeito*.

¹³ Remissão ao interpretativismo (MASON, 1996), que abriremos à frente.

acadêmica e – em as havendo – caracterizar tais ressignificações. Quanto à terceira questão-suporte – c) **Em se tratando da configuração praxiológica das ações de ensino, como se caracterizam demandas acadêmicas do ato de dizer nos eventos de letramento** objeto deste estudo? A natureza dessa configuração incide sobre as representações dos acadêmicos acerca de sua condição - *insider/outsider* – na participação desses eventos? Como? – objetivamos caracterizar demandas acadêmicas do ato de dizer via modalidade escrita, nos eventos de letramento objeto deste estudo, depreendendo se e como a configuração praxiológica das ações de ensino incide sobre as representações dos acadêmicos acerca de sua condição – *insider/outsider* – na participação desses eventos. Por fim, na quarta questão-suporte – d) **No que respeita a especificidades do ato de dizer, via modalidade escrita, nos eventos de letramento da esfera acadêmica, há desafios e/ou dificuldades depreensíveis na participação dos graduandos? Quais? Como se delineiam?** –, propomo-nos a identificar desafios e/ou dificuldades no que respeita a especificidades do ato de dizer, via modalidade escrita, nos eventos de letramento da esfera acadêmica, depreensíveis na participação dos graduandos nesses mesmos eventos.

Dessa maneira, com o intuito de atender a tais proposições, organizamos essa dissertação em sete capítulos. No primeiro deles, ocupamo-nos do fenômeno do letramento; no segundo, apresentamos implicações desse fenômeno na esfera acadêmica; em seguida, no terceiro capítulo, discutimos relações entre subjetividade e alteridade implicadas no ato de dizer na esfera em questão. No quarto capítulo, trazemos os procedimentos metodológicos e, no quinto capítulo, focalizamos os encontros materializados por meio da língua nas disciplinas foco deste estudo. Em seguida, discutimos as demandas acadêmicas na configuração praxiológica das ações de ensino no que se refere às representações dos participantes de pesquisa acerca de sua condição de *insider/outsider*. Por fim, a partir dos dizeres desses participantes, refletimos sobre dificuldades e obstáculos referentes aos atos de dizer eliciados nos eventos de letramentos, relacionando tais entraves às práticas institucionais do mistério (LILLIS, 2001). Eis, no que segue, nossa vontade de ensaiar novos olhares para este tema.

2 O FENÔMENO DO LETRAMENTO E OS *MODELOS AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO* DE LETRAMENTO: EM BUSCA DE UM OLHAR QUE CONTEMPLE, MAS TRANSCENDA, OS JÁ-DITOS

Tudo tem a ver com o conhecimento: as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser.

(Brian Street)

No conteúdo teórico que segue, importa considerar nossa inserção no grupo Cultura Escrita e Escolarização, no âmbito do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA/UFSC –, no qual já foram defendidas várias dissertações com foco central ou complementar nos estudos do letramento (GONÇALVES, 2011; IRIGOITE, 2011; EUZÉBIO, 2011; PEDRALLI, 2011; GOULART, 2012; TOMAZONI, 2012). Desafiemo-nos, pois, a não reeditar resenhas teóricas sobre o tema as quais tenham como mote registrar linearmente discussões seminais empreendidas internacionalmente por Heath (2001 [1982]) e Street (1984), entre outros teóricos da área e, em nível nacional, sobretudo a partir de Kleiman (1995). Tentamos, então, aqui, realizar uma resenha menos exaustiva. Assim, arvoramo-nos em uma discussão menos linear acerca do que seja *letramento* e do que sejam os *modelos autônomo e ideológico de letramento*, tópicos discutidos à exaustão nos estudos mencionados. Assumimos, pois, o risco de eventuais *incompletudes*, mas o fazemos na tentativa de avançar no âmbito do grupo de pesquisa, evitando reeditar o que, hoje, entendemos como *já-ditos* na área.

Nessa abordagem menos linear, importa, porém, considerar que inúmeros estudos vêm sendo desenvolvidos desde a década de 1960 por pesquisadores¹⁴ interessados em questões relacionadas ao *pensamento*, à *linguagem* e à *sociedade*. Abordagens epistemológicas assumidas por esses pesquisadores correspondem, dentre outras possibilidades, a vertentes de base mais sociologistas/historicistas ou mais cognitivistas/internalistas. Sobretudo durante a segunda metade do século XX, discussões sobre escrita tenderam a estar estritamente

¹⁴ Podemos citar aqui os estudos seminais de Levi-Strauss (1966), Goody (1968), Ong (1982) Scribner e Cole (1981), Heath (1982) e Street (1984).

vinculadas a posicionamentos internalistas¹⁵ comprometidos com o estudo de habilidades técnicas e individuais dos sujeitos em situações de uso da modalidade escrita da língua. A prevalência de concepções focadas na competência do indivíduo relacionada ao processamento cognitivo, sob vários aspectos, estimulou compreensões acerca de restrições cognitivas que caracterizariam sujeitos considerados *iletrados* (STREET, 1984). Percepções que perpassam o senso comum em diferentes esferas até os dias de hoje.

Ser *iletrado*, nesses termos, refere-se ao alijamento do sujeito no que respeita aos usos da modalidade escrita da língua em suas configurações dominantes, ou seja, tal como se dá nos sistemas de educação formal. Assim, sob vários aspectos, ser *iletrado* equivaleria a ser *analfabeto*. Para pesquisadores vinculados a concepções de base fundamentalmente cognitivista¹⁶ haveria uma *grande divisa* que separaria sujeitos *letrados* de sujeitos *iletrados*. Nessa lógica, o processamento cognitivo desenvolver-se-ia de maneiras distintas: enquanto aqueles teriam amplo desenvolvimento de habilidades lógicas e abstratas, a estes estariam reservados o pensamento concreto e as limitações concernentes à modalidade oral. Para adeptos dessa *grande divisa*, da dicotomização *letrado* versus *iletrado* decorreriam outras dicotomias – *pensamento abstrato* versus *pensamento concreto* e *pensamento lógico* versus *pensamento primitivo* e *pré-lógico* – concepções que foram amplamente difundidas por pesquisas que tomam o *letramento* como tecnologia, como “[...] a thing, almost an object which is a given and received; shifting the metaphor slightly, empty people are filled up with literacy.”¹⁷ (BARTON, 2007 [1994], p.12). A esse respeito Kleiman (1995, p.22) escreve:

Da ênfase no funcionamento regido pela lógica decorrem outras características [...], dentre as quais destacamos: 1. A correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2. A dicotomização entre a oralidade e a escrita; 3. A atribuição de ‘poderes’ e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.

¹⁵ A exemplo de: Goody (1968); Greenfield (1983); Olson (1997); Olson (1995); Ong (1982; 1998).

¹⁶ Tais quais nomes mencionados na nota imediatamente anterior.

¹⁷ Tradução nossa: uma coisa, quase um objeto que é dado e recebido; mudando um pouco a metáfora, as pessoas vazias são preenchidas com o letramento.

De acordo com Gee (2004), considerações resultantes de investigações antropológicas aparentemente neutras (STREET, 1984) evidenciam uma distinção entre grupos sociais e culturais, associando determinados grupos a um *letramento pleno* e outros a um *letramento restrito* de modo que “[...] se supone que existe [un vínculo] entre la literacidad y destrezas mentales de orden superior tales como el pensamiento analítico, lógico o abstrato.”¹⁸ (GEE, 2004, p. 23). Sob essa perspectiva, implicações cognitivas relacionadas ao uso das modalidades oral ou escrita apontam para desvantagens intelectuais em se tratando dos processos de oralidade, tomando-os como restritivos e inferiores, o que acarretaria dificuldades em se tratando da capacidade de abstração, assim como ao posicionamento crítico e reflexivo (STREET, 1984). A respeito dessas implicações, segundo Street (1984, p. 49), autores filiados a concepções de escrita concebida como tecnologia afirmam:

In other words it is the development of literate modes of communication that provides the basis for making a distinction between two kinds of society, and those modes themselves have determining effects: if some societies are more ‘scientific’ and ‘logical’ than others, it is not on account of the nature of their thought process but because their acquisition of literacy has released these capacities.¹⁹

Em contrapartida a esses argumentos, Street (1984) problematiza distinções entre grupos sociais específicos e usos da linguagem empreendidos por tais grupos, questionando o caráter ideológico e político das afirmações que relacionam esses grupos a limitações prévias da cognição, especialmente em se tratando de

¹⁸ Tradução nossa: [...] se supõe que existe um vínculo entre o letramento e as habilidades mentais de ordem superior tais como pensamento analítico, lógico ou abstrato.

¹⁹ Tradução: Em outras palavras, é o desenvolvimento de modos de letramento na comunicação que fornece a base para fazer uma distinção entre dois tipos de sociedade, e esses mesmos modos determinam efeitos específicos: se algumas sociedades são mais ‘científicas’ e ‘lógicas’ do que outras, não é por conta da natureza de seu processo de pensamento, mas porque o seu processo de letramento lançou estas capacidades.

indivíduos pertencentes a sociedades consideradas ágrafas. O autor discute a natureza cognitivista desses argumentos e registra que os usos da escrita são situados e não tomados na abstração cognitivista, no plano das culturas universais: “These claims are made in the context of attempts to justify expenditure on western education systems and to represent the ideals of the writers’ own culture as universal.”²⁰ (STREET, 1984, p. 38). E acrescenta:

Analysis has been brought forward to show that what was taken as proof as lack of logical process amongst ‘primitive’ peoples was often simply misunderstanding by ill-informed European commentators of the meaning of what was being said and done. They were ill-informed in the sense that the conceptual basis for understanding such meaning was not carefully theorized, as well as in the more obvious sense that the travelers often simply did not know the language and did not spend enough time living in a particular society.²¹ (STREET, 1984, p.24)

Nesse contexto, instauram-se dicotomizações decorrentes de um afastamento que considera, propositalmente, de um lado a escrita e de outro a oralidade. Acerca dessa afirmação, Street (2004) propõe que se repense a ideia de polos opostos. Em convergência com essa compreensão, Kleiman (1995, p.28) escreve:

As diferenças são bem mais relativas quando o foco não está nas diferenças e quando a concepção não é polar. Em primeiro lugar, porque nem toda escrita é formal e planejada, nem toda oralidade é

²⁰ Tradução nossa: Essas afirmações são feitas no contexto das tentativas de justificar a despesa dos sistemas educativos ocidentais e representar os ideais da cultura dos escritores como a cultura universal.

²¹ Tradução nossa: Análises têm sido feitas para mostrar que o que era tido como prova da falta de processos lógicos entre povos ‘primitivos’ era, frequentemente, apenas má interpretação por parte dos pesquisadores europeus mal informados acerca do significado do que estava sendo dito e feito. Eles eram mal informados no sentido de que a base conceitual para a compreensão de tal significado não foi cuidadosamente teorizada, assim como no sentido mais óbvio de que os viajantes geralmente não sabiam a língua e não passavam tempo suficiente vivendo em uma sociedade específica.

informal e sem planejamento [...] Alguns autores que trabalham com a interface entre a oralidade e a escrita [...] têm proposto um contínuo em vez de polos extremos de diferenciação entre duas modalidades.

A autora discute ainda o distanciamento entre tais modalidades como um contexto de situação diglössica (KLEIMAN, 1998), cuja configuração se delinea pelos conflitos entre línguas que constituem diferentes variedades discursivas de uma mesma língua (KLEIMAN, 1995). De acordo com Kleiman (1995), há *status* e prestígios diferenciados no que tange a uma modalidade e a outra, considerando a *esfera* da atividade humana em que essas modalidades são usadas. Tais contornos estendem-se ao emprego dos níveis formais do sistema (morfologia, sintaxe e léxico) em variedades de prestígio; usos que são equivocadamente tomados como universais, mas que, na verdade, configuram-se a partir de uma padronização aparentemente desprovida de valorações, cuja constituição se dá no bojo das diferentes relações econômicas e sociais vivenciadas pelos sujeitos. Embora não inserido nos estudos do letramento, entendemos possível, aqui – sob a lógica do anunciado *simpósio* – remissão a Faraco (2008, p.261), que escreve: “[...] do ponto de vista estritamente linguístico (gramatical/sistêmico), as normas se equivalem, mas do ponto de vista social, não. Dizemos, então, que há escalas sociais de prestígio e de aceitação das diferentes normas.” Assim, para Kleiman (1995, p.49):

Estas [diferenças] se acentuam mais ainda quando consideramos que apenas a língua escrita tem uma herança literária de prestígio, que codifica, reproduz e divulga os valores culturais dos grupos de poder da comunidade. Também apenas a língua escrita tem sido objeto de processos de gramaticalização, dicionarização e normatização. Do ponto de vista sócio-histórico, as condições para a configuração de uma situação diglössica de línguas em conflito também estão presentes: o uso [de uma determinada] escrita está limitado a uma pequena elite, e a situação de usos, funções e contextos diferenciados tem uma realidade histórica [situada] [...]

Prossegue Kleiman, agora em outra obra (2003, p. 213):

A postulação do conflito diglósico no Brasil significa que a aquisição da escrita pode ser percebida pelos sujeitos das camadas pobres como um processo autoritário que ocasiona uma perda identitária, ao exigir a transformação do sistema linguístico e das estratégias pragmático-discursivas que lhe são conhecidas e familiares.

Estudos realizados por Scribner e Cole (2004 [1981]) enfatizam que não há nada nos dados e nos resultados de suas pesquisas que autorizem a correlação direta entre determinados usos da escrita e o desenvolvimento de habilidades conceituais ou de raciocínio lógico.

No existe nada en nuestros hallazgos que nos lleve a hablar de las consecuencias cognitivas de la literacidad con la noción en mente humana de que tales consecuencias afectan el desempeño intelectual en todas las tareas donde la mente humana es puesta a funcionar. Nada en nuestra información sustentaría la afirmación citada anteriormente de que la lectura y la escritura implican ‘reestructuraciones cognitivas’ fundamentales que controlan el desempeño intelectual en todos los terrenos. Todo lo contrario: la misma especificidad de los efectos sugieren que pueden estar estrechamente vinculadas a parámetros de desempeño de una serie limitada de tareas, aunque hasta el momento un esquema teórico para especificar esos parámetros. ²² (SCRIBNER; COLE, 2004 [1981], p.75)

Constatações dessa ordem sugerem que a metáfora da *grande divisa* entre *povos lógicos/sociedades gráficas* e *povos primitivos/sociedades ágrafas* carece de escrutínio, o que suscita questionamentos a respeito da natureza estereotípica dos argumentos

²² Tradução nossa: Não existe nada em nossos resultados que nos permita falar em consequências cognitivas do letramento que afetem o desempenho intelectual em todas as situações em que a mente humana é posta a trabalhar. Nada em nossos dados pode sustentar a afirmação mencionada anteriormente de que a leitura e a escritura implicam ‘reestruturacões cognitivas’ fundamentais que controlam o desempenho intelectual em todas as áreas. Muito pelo contrário: a mesma especificidade dos efeitos sugerem que eles podem estar estreitamente vinculados aos padrões de desempenho de uma série limitada de tarefas, embora não haja até o momento um modelo teórico para especificar tais padrões.

apresentados em favor de uma compreensão universalizada de *letramento*.

Barton (2007[1994]) discute o conceito de *letramento* como o suporte-base do sistema educacional ocidental, problematizando hierarquizações como *níveis* de letramento, que tendem a reduzir os atos de ler e escrever a habilidades individuais, ao âmbito asséptico da cognição. O problema é não reconhecer que há diferentes comunidades e diferentes usos demandados pelos *domínios*²³ em que se dão esses mesmos usos e que os significados e valores atribuídos a eles atendem a projetos de dizer situados e a projetos políticos não raro implicados/explicitados em configurações aparentemente neutras.

Literacy is seen as a psychological variable which can be measured and assessed. Skills are treated as thing which people own or posses; some are **transferable skills**, some are not. Learning to read and write becomes a technical problem and the successful reader and writer is a skilled reader and writer.²⁴ (BARTON, 2007 [1994], p.11, grifos do autor)

Concepções que tomam a escrita como tecnologia cuja apropriação é mensurada no âmbito de habilidades individuais tendem a se amparar em posicionamentos ditos *neutros* e *científicos*. Teóricos adeptos de tais concepções ocupam-se do estudo da *performance* de diferentes sujeitos, avaliadas em testes cognitivos com enfoque em habilidades generalizadas tal como a tomam padrões ocidentais (STREET, 1984; KLEIMAN, 2003). A respeito dessas questões, Street (2003) atenta para o apagamento de manifestações culturais referentes à utilização da modalidade escrita da língua por grupos sociais específicos, sobretudo aqueles que se distinguem do que é tido como *mainstream*. De acordo com o autor, estudiosos²⁵ se ocupam em

²³ Posteriormente, trataremos de problematizar a noção de *domínio* de Barton (2007 [1994]), assumindo, para as finalidades deste estudo, a compreensão de *esferas da atividade humana*.

²⁴ Tradução nossa: O letramento é visto como uma variável psicológica que pode ser mensurada e avaliada. Habilidades são tratadas como coisas que são próprias das pessoas ou que são passíveis de retenção; algumas são habilidades transferíveis, outras não. Aprender a ler e escrever se torna um problema técnico e o sucesso do leitor e do escritor está relacionado à aprendizagem de tais habilidades

²⁵ Reiteramos, a partir de Street (1984): Goody (1968); Greenfield (1983); Ong

descrever culturas e seus significados pautando-se exclusivamente em suas próprias compreensões – ou impressões – acerca dos fenômenos em questão, provocando silenciamentos e propostas de categorizações que entendemos equivocadas.

Literacy, then, is not [...] a ‘neutral’ technology, with ‘potentialities’, and ‘restriction,’ depending simply on how it is used. Rather it is a socially constructed form whose ‘influence’ depends on how it was shaped in the first place. This shaping depends on political and ideological formations and it is these which are responsible for its ‘consequences’ too.²⁶ (STREET, 1984, p.65)

Diante de tais discussões, Street (1984) propõe um modelo teórico alternativo que repense lugares, culturas, estruturas sociais e valores subjacentes aos atos de construção de significados nas sociedades humanas no que respeita aos usos da escrita. Tal modelo – nomeado *ideológico* – contrapõe-se a *letramento* concebido como ‘tecnologia’, restrito a questões cognitivas e à competência de um sujeito cartesiano. Esse modelo restritivo ao qual o autor se opõe é nomeado por ele como *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984). Segundo Kleiman (1995), *autonomia*, no âmbito dessa nomeação, refere-se à escrita tomada como um produto acabado em si mesmo e independente de fatores relacionados a processos de natureza cultural, histórica e social implicados nos usos dessa modalidade da língua. O *letramento* compreendido como fenômeno *autônomo* sustenta-se em uma ‘confortável’ neutralidade e na mítica correlação com o progresso, com o desenvolvimento econômico a partir dos efeitos positivos gerados, em tese, pelos domínios da escrita no que se refere à ascensão, à mobilidade social e à capacidade de integração dos sujeitos na vida moderna²⁷ (KLEIMAN, 1995). Conforme Street (2004, p.85):

(1982).

²⁶ Tradução nossa: Letramento, então, não é [...] uma tecnologia neutra, com potencialidades e restrições dependendo simplesmente de como se usa. Pelo contrário, ele é uma forma socialmente construída, cuja influência depende de como ela foi moldada em primeiro lugar. Essa modelação depende de formações políticas e ideológicas, as quais são também responsáveis por suas consequências.

²⁷ A relação entre letramento e progresso foi amplamente difundida nos meios de comunicação e na *esfera escolar* por arvorar-se a soluções *objetivas* para

“Los exponentes del modelo ‘autónomo’ de la literacidad la conceptualizan en términos técnicos, tratándola como independiente del contexto social: una variable autónoma cuyas consecuencias para la sociedad y para la cognición pueden derivarse de su carácter intrínseco.”²⁸

Nesse contexto, segundo Street (1984), é necessário que se problematizem as questões referentes ao *pensamento*, à *linguagem* e à *sociedade* a partir de olhares mais atentos e sensíveis às práticas culturais humanas. A proposta de um modelo alternativo sugere deslocamentos em se tratando do paradigma que ancora propostas teóricas e ideológicas em questão, de modo que sejam repensadas concepções vinculadas estritamente ao paradigma psicológico-cognitivista, promovendo mudanças em direção ao paradigma social. Tais transformações objetivam transcender compreensões limitadas a respeito das práticas de leitura e de escrita, tomadas tão somente como habilidades cognitivas e técnicas, bem como ressignificar compreensões ancoradas na dicotomização entre os processos orais e escritos, buscando a ampliação de olhares e a proposta de construtos teóricos coerentes com um posicionamento político atento a questões de natureza social. Ao considerar o âmbito acadêmico, para finalidades desse estudo, de acordo com Lea e Street (1997; 1998), a escrita precisaria transcender uma perspectiva de *habilidade* e *socialização*, passando a uma abordagem *social* que contestasse a naturalização de certas percepções e interpretações relacionadas aos usos da escrita situados.

The first, the study skills model, sees writing and literacy as primarily an individual and cognitive skill. This approach focuses on the surface features of language form and presumes that students can transfer their knowledge of writing and literacy unproblematically from one context to another. The second, termed academic socialization, is concerned with students’

questões de natureza social e cognitiva. Esse tipo de posicionamento remete a críticas de Graff (1994) ao fenômeno que o autor nomeou *mito do letramento/alfabetismo*.

²⁸ Tradução nossa: Os expoentes do modelo autônomo do letramento conceitualizam-no em termos técnicos, tratando-o como um fenômeno independente do contexto social: uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e para a cognição decorrem de seu caráter intrínseco.

acculturation into disciplinary and subject-based discourses and genres. Students acquire the ways of talking, writing, thinking, and using literacy that typified members of a disciplinary or subject area community. The academic socialization model presumes that the disciplinary discourses and genres are relatively stable and that once students have learnt and understood the ground rules of a particular academic discourse they are able to reproduce it unproblematically. The third model, termed academic literacies; is concerned with meaning making, identity, power and authority and foregrounds the institutional nature of what “counts” as knowledge in any particular academic context.²⁹ (LEA; STREET, 1997, p.227-228)

Esses movimentos aspiram provocar deslocamentos em direção ao sentido ideológico imbricado em tais contextos de uso da língua o que implica, por sua vez, ressignificações relativas ao entendimento dialógico da linguagem em lugar de posicionamentos assumidos como monológicos³⁰. A respeito de tais movimentos Kleiman (2010, p.376)

²⁹ Tradução nossa: O primeiro, o modelo de técnicas de estudo, vê a escrita e o letramento como, principalmente, uma habilidade individual e cognitiva. Essa abordagem foca em características superficiais da forma da língua e presume que os alunos possam transferir, sem maiores problemas, seu conhecimento sobre escrita e letramento de um contexto a outro. O segundo, chamado de socialização acadêmica, volta-se para a aculturação dos estudantes dentro de discursos e gêneros baseados em disciplinas. Estudantes adquirem o jeito de falar, escrever, pensar e usar literatura de membros representantes de uma comunidade de determinada área disciplinar. O modelo de associação acadêmica presume que os discursos e gêneros disciplinares são relativamente estáveis e que, uma vez que os estudantes tenham aprendido e entendido as regras básicas de um determinado discurso acadêmico, eles se tornam capazes de reproduzi-las sem problemas. O terceiro modelo é chamado de letramentos acadêmicos. Preocupa-se com a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade e coloca a natureza institucional no primeiro plano do que ‘conta’ como conhecimento em qualquer contexto acadêmico particular.

³⁰ Considerando a filosofia bakhtiniana, entendemos ‘monologismo’ como o grau mínimo de dialogismo (PONZIO, 2010), dada a compreensão de que o enunciado é sempre dialógico porque tem origem na cadeia ideológica a ela se reporta.

acrescenta à discussão a perspectiva do letramento como processo de constituição da identidade dos sujeitos:

Uma premissa importante desses trabalhos é a de que o processo de tornar-se letrado é um processo identitário, porque, em uma sociedade profundamente dividida por questões sociais, [...] o processo de inserção na cultura da escrita equivale a um processo de aculturação, com a violência simbólica aí pressuposta. Assim como o processo de inclusão envolve questões identitárias para os mais pobres, que provêm de famílias sem escolaridade, também o processo de exclusão pode ter consequências para a construção identitária de jovens e adolescentes que passaram, sem sucesso, pela escola. A concepção identitária do letramento se opõe a uma concepção instrumental, funcional da escrita, que se centra geralmente nas capacidades individuais de uso da língua escrita em cotejo com uma norma universal do que é ser letrado. Para a perspectiva identitária, são de interesse tanto as trajetórias singulares de sujeitos que atuam como agentes de letramento em suas comunidades de origem quanto os esforços coletivos de inserção na cultura letrada por parte de determinados grupos que são movidos por finalidades políticas, econômicas, sociais ou culturais, geralmente em trajetórias coletivas ou individuais de luta e resistência.

Nesse sentido, importa polemizar determinados posicionamentos que se isentem de pensar questões relacionadas aos usos sociais da língua, especialmente em entornos considerados dominantes, tal como o espaço da universidade; de modo que se evidenciem e se problematizem posturas atreladas a discursos vinculados aos modelos de *exclusão*, *assimilação* e *multiculturalismo* objetos de crítica de Kalantzis e Cope (2006), e que, em nossa compreensão, podem ser associados ao *modelo autônomo de letramento*, dado que denegam singularidades e historicidades concernentes às atividades humanas, no que diz respeito aos *modos de agir* e aos *modos de fazer*.

Assim, sob uma lógica de (pseudo) neutralidade – *modelo autônomo* –, em que a experiência dos sujeitos é mitigada tal qual ocorre nos padrões educacionais de *exclusão/inclusão*, *assimilação* e *multiculturalismo* (KALANTZIS; COPE, 2006), não é possível abranger a complexidade dos fatores envolvidos na construção de compreensões acerca dos usos da língua tomados na dimensão social (BARTON,

2007[1994]). Para Freire (1986, p.32), a neutralidade está a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, universalmente concebido, “[...] desencarnado do real [...]”, reprodutor de lógicas e de discursos; e, ainda, está a serviço de argumentos pautados na ideia de que a todos esses sujeitos foram oferecidas as mesmas possibilidades de ressignificação e de deslocamento dentro das diferentes *esferas da atividade humana*.

Nessa perspectiva, esses padrões se prestam à construção de um espaço constituidor de sujeitos universais e regulador da validação e da legitimação de experiências. No modelo de *exclusão*, segundo Kalantzis e Cope (2006), importa que muitos se mantenham alijados dos bens culturais dominantes para que o valor desses mesmos bens, estando restrito a alguns, mantenha-se sobrevalorado porque de domínio rarefeito. Já no modelo de *assimilação* importa pouco que os sujeitos se constituam na alteridade e que tenham diferentes experiências e vivências, uma vez que o sujeito é ‘convidado’ a deixar de lado sua identidade social, assumindo práticas constitutivas da nova *esfera da atividade humana* na qual ensaia transitar. O *multiculturalismo*, por sua vez, seria uma concessão quanto às representações de mundo que são periféricas, marginais em relação ao *mainstream*; mera concessão, porque parte das *margens/do que é vernacular* com o objetivo de impor o que é *central/dominante*. Não se trataria, nesse caso, de efetiva sensibilidade antropológica (ERICKSON, 1989), mas de aparente atenção ao que é *vernacular*, quando, na verdade, o foco é a imposição do *dominante*. (KALANTZIS; COPE, 2006). Protótipos pretensamente neutros servem a propósitos políticos específicos e carregam consigo interesses, valores, história.

Una vez más se ha subestimado el carácter ideológico de los procesos de adquisición y de los significados y usos de la literacidad en contextos culturales específicos: la ‘naturalización’ de las ideologías, como se fueran necesidades universales en lugar de instituciones para la reproducción de las bases culturales y de poder de intereses y grupos particulares, ha sido reforzada por la comunidad académica tanto como por aquellos a quienes sirven estos intereses.³¹

³¹ Tradução nossa: Uma vez mais se tem subestimado o caráter ideológico dos

(STREET, 2004, p.93)

A prevalência da *autonomia* relacionada aos usos da escrita (KLEIMAN, 1995) tende a gerar concepções e pré-concepções decorrentes da legitimação de uma forma tida como única de entender *letramento*, associando-o, de modo isomórfico, a conceitos como *escolarização* e *erudição*. Segundo Barton (2007 [1994]), metáforas foram sendo construídas e propagadas, materializando propósitos hegemônicos das classes dominantes. A comparação do sujeito *iletrado* – nesse caso, o adjetivo denota *analfabeto* – à cegueira, à doença, à ignorância e à noção de aculturação tende a pressupor a necessidade de tratamento, treinamento e/ou controle. A respeito dessa questão, Kleiman (1995, p.37) problematiza:

A metáfora do analfabetismo como elemento cerceador da liberdade e sobrevivência é comum nas campanhas públicas ou privadas em prol da alfabetização universal. Recentemente, por exemplo, uma propaganda televisiva apresentava o analfabeto na figura de um homem com mãos atadas, dentro de um carro que lentamente ia submergindo num lago e que não conseguia, apesar de suas tentativas desesperadas, se livrar de suas amarras para se salvar [...]

Segundo Barton (2007 [1994]), as metáforas da doença e da impotência são poderosas e tendem a gerar discursos focados na *erradicação* e na *imunização* de/contra tal mal, produzindo, sobretudo, discursos de isenção perante questões de natureza socioeconômica mais complexas as quais constituem um mosaico que exige amplas reflexões; sustentando, ainda, posicionamentos de imparcialidade, os quais propagam vozes que enunciam a culpabilidade materializada em concepções acerca de lacunas e dos déficits de aprendizagem como *problemas* individuais de cada sujeito (ZAVALA, 2010). Cerutti-Rizzatti, Correia e Mossmann (2012, p.133-4) escrevem:

processos de aquisição, de significados e dos usos do letramento em contextos culturais específicos: a naturalização das ideologias, como se fossem necessidades universais ao invés de pertencentes a determinadas instituições sustentadas por bases culturais e por relações de poder de grupos particulares, o que tem sido reforçado pela comunidade acadêmica tanto como por aqueles a quem serve tais interesses.

Se a universidade está vivendo o que temos chamado de *problemas* com a escrita dos alunos, o faz porque se abriu para grupos sociais distintos daqueles que consolidaram o padrão esperado *a priori*. Só há lacunas se houver um padrão de comparação e, em se tratando das vivências com a escrita, o padrão são as elites escolarizadas que, não por acaso são as mesmas elites socioeconômicas. [...] Todo esse raciocínio tem como mote o convite a não concebermos os acadêmicos oriundos de entornos sociais de baixa escolarização ou distantes dos grandes centros urbanos – centros marcados pelo grafocentrismo e pela expansão da oferta acadêmica – como sujeitos que apresentam um desempenho *problemático, lacunar*, como estando em falta [...].

Nesse sentido, contrapondo-se a representações tais quais – registradas nos parágrafos anteriores como objeto da crítica de Barton (2007 [1994]) e Zavala (2010) –, o modelo alternativo proposto por Street (1984), nomeado *modelo ideológico de letramento*, visa ao reconhecimento de que os saberes são sempre parciais e vinculados a valorações e interesses. As relações de poder estão, destarte, implicadas nas [possibilidades de] escolhas e nos posicionamentos que caracterizam grupos sociais específicos. De acordo com Barton e Hamilton (2004), o letramento precisa ser concebido como prática social, no que temos entendido como *encontro* entre os sujeitos que fazem usos específicos da modalidade escrita da língua em contextos específicos, considerando propósitos também específicos. Barton (2007 [1994]) defende que os usos da escrita estão relacionados às *esferas da atividade humana*, sendo, portanto, identificados culturalmente. Diferentes letramentos são associados a diferenciados *esferas* da vida, tais como a casa, a escola, a Igreja, o trabalho. Há, nesse sentido, “[...] different places in life where people act differently and use a language differently.”³² (BARTON, 2007[1994], p.39), o que não significa ausência de interpenetrações entre os diversos espaços em que sujeitos se inter-relacionam.

Domains are structured, patterned contexts within which literacy is used and learned. Activities within these domains are not accidental or randomly varying: there are particular configurations of literacy practices and there are

³² Tradução nossa: diferentes lugares na vida onde as pessoas agem diferentemente e usam a língua diferentemente.

regular ways in which people act in many literacy events in particular contexts.³³ (BARTON; HAMILTON, 1998, p.10)

Nesses termos, Barton (2007 [1994]) propõe a metáfora da *ecologia* segundo a qual os nichos sustentam e nutrem formas específicas de letramento. Com a proposta dessa metáfora, o autor, em nosso entendimento, amplia e aprofunda compreensões acerca das complexidades inerentes ao fenômeno do *letramento*. Barton (2007 [1994], p.29), escreve: “Originating in biology, ecology is the study of the interrelationship of an organism and its environment. When applied to human, it is the interrelationship of an area of human activity and its environment.”³⁴. Assim, uma abordagem ecológica ocupa-se da interação entre os sujeitos que constituem um *ecossistema*, imerso em *diversidade* e suportado por determinadas convenções sociais que regem as atividades dos sujeitos os quais ocupam papéis específicos no mosaico social em que se constituem no *continuum* que entendemos haver entre assumirem-se e serem reconhecido como *insiders* ou *outsiders* (com base em KRAMSCH, 1998).

Ecology seems to be a useful and appropriate way of talking about literacy at the moment, and bringing together its different strands. Using the term changes the whole endeavour of trying to understand the nature of reading and writing. Rather than isolating literacy activities from everything else in order to understand them, an ecological approach aims to understand how literacy is embedded in other human activity, its embeddedness in social life and in thought, and its

³³ Tradução nossa: Domínios são estruturados, são contextos padronizados dentro dos quais o letramento é usado e aprendido. Atividades pertencentes a esses domínios não são variações acidentais ou aleatórias: existem configurações específicas das práticas de letramento e existem formas regulares nas quais as pessoas agem em vários eventos de letramento em contextos específicos.

³⁴ Tradução nossa: Originalmente em biologia, ecologia é o estudo das relações entre os organismos e seu ambiente. Quando aplicado à vida humana, a metáfora pode ser entendida como a relação de uma área de atividade humana e seu contexto.

position in history, in language and in learning.³⁵
(BARTON, 2007 [1994], p.32)

Diante de uma abordagem alternativa decorrente de compreensões mais profundas acerca do fenômeno *letramento*, Gee (2004) acrescenta que a apropriação da linguagem nas modalidades oral e escrita implica maneiras de socialização, de construir significados e de dar sentido à experiência da vida humana em sociedade. Para esse autor, “Las prácticas discursivas están siempre inmersas en la visión del mundo particular de cada grupo social específico, están ligadas a un conjunto de valores y normas”³⁶ (GEE, 2004, p.49). Ao propor o *modelo ideológico*, Street (2004) investe no reconhecimento do letramento como uma prática social relacionada às estruturas de poder da sociedade. *Práticas de letramento* são, desse modo, construtos da cultura constituídos por representações políticas, sociais e econômicas e afins.

De acordo com Street (2004), a ideologia é o ponto de tensão entre autoridade e poder, entre resistência e criatividade. O autor escreve: “Esta tensión opera mediante una variedad de prácticas culturales, incluida la lengua en particular y, por ende, la literacidad. Es en este sentido que resulta importante acercarse al estudio de la literacidad en términos de un modelo ‘ideológico’ explícito.”³⁷ (STREET, 2004, p.89). Tal discussão remete ao debate proposto pelo pensamento bakhtiniano acerca das forças centrípetas e centrífugas que norteiam nossa existência e convívio em sociedade. De um lado, as

³⁵ Tradução nossa: Ecologia pode ser um caminho útil e apropriado para falar sobre o letramento, uma vez que inter-relaciona diferentes fios. Assumir essa metáfora ressignifica todo o esforço para tentar entender a natureza da leitura e da escrita. Ao invés de isolar as atividades que envolvem o letramento de todo o resto a fim de entendê-las, uma abordagem ecológica visa compreender como o letramento está relacionado a outras atividades humanas, compreendendo o enraizamento na vida social e no pensamento, sua posição na história, na língua e no aprendizado.

³⁶ Tradução nossa: as práticas discursivas estão sempre imersas na visão de mundo particular de cada grupo social específico, estando relacionadas a um conjunto de valores e normas.

³⁷ Tradução nossa: Essa tensão opera mediante uma variedade de práticas culturais, incluindo a língua compreendida nas dimensões do fenômeno do letramento. Nesse sentido, é importante abordar os estudos do letramento nos termos do modelo ideológico.

forças centrípetas responsáveis pela centralização, pela manutenção dos discursos dominantes; de outro, as forças centrífugas ocupadas com a diversidade, com o descentramento, com a transformação e com os deslocamentos.

Alongside the centripetal forces, the centrifugal forces of language carry on their uninterrupted work; alongside verbal-ideological centralization and unification, the uninterrupted processes of decentralization and desunification go forward. Every concrete utterance of a speaking subject serves as a point where centrifugal as well as centripetal forces are brought to bear. The process of centralization and decentralization, of unification and desunification, intersect in the utterance, the utterance not only answers the requirements of its own language as an individualized embodiment of a speech act, but it answers the requirements of heteroglossia as well, it is in fact an active participant in such speech diversity.³⁸ (BAKHTIN, 1981, p. 272)

A dinamicidade da língua e das relações humanas está ancorada em uma compreensão axiológica e ideológica da constituição e da organização das diferentes *esferas da atividade humana*. Barton e Hamilton (2004, p.109) acrescentam: “La literacidad es ante todo algo que la gente hace; es una actividad localizada en espacio entre el pensamiento y el texto. Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal.”³⁹

³⁸ Tradução nossa: Juntamente com as forças centrípetas, as forças centrífugas da linguagem continuam seu trabalho ininterrupto, ao lado da centralização e unificação verbo-ideológica, os processos ininterruptos de descentralização e desunificação prosseguem. Cada enunciado concreto de um sujeito falante serve como um ponto no qual as forças centrífugas e as forças centrípetas se encontram. O processo de centralização e descentralização, de unificação e desunificação se cruzam no enunciado, o enunciado não só atende as necessidades da sua própria língua como um ato de fala individualizado personificado, mas também responde às exigências da heteroglossia, ele é de fato um participante ativo em tal diversidade de discurso.

³⁹ Tradução nossa: O letramento é antes de tudo algo que a gente faz; é uma atividade situada no espaço entre o pensamento e o texto. [...] Como toda

A concepção de *letramento* tomado como *ideológico* expande compreensões, o que não significa negação, mas ressignificação, da perspectiva cognitiva do *modelo autônomo de letramento*.

El modelo ideológico, por otra parte, no trata de negar las habilidades técnicas o los aspectos cognitivos de la lectura y la escritura, pero las entiende más bien como encapsuladas en totalidades culturales y dentro de estructuras del poder. En ese sentido es que el modelo 'ideológico' incluye, no excluye, el trabajo hecho usando el modelo 'autónomo'.⁴⁰ (STREET, 2004, p.90)

Nessa discussão, ainda que testagens cognitivas sejam denegadas quando tomadas por si mesmas e em si mesmas (KLEIMAN, 2003), Street (2004) aponta para a necessidade de conciliar um olhar atento à diversidade das práticas de letramento com excelência teórico-metodológica: “No basta, sin embargo, ensalzar la riqueza y variedad de las prácticas letradas hechas accesibles mediante tales detalles etnográficos: [se necesitan] modelos teóricos audaces que reconozcan el papel central de las relaciones de poder en las prácticas letradas.”⁴¹ (STREET, 2004, p.82)

Conotações ideológicas e relações de poder são inerentes às relações humanas as quais são intermediadas pela linguagem. Há em disputa interesses e valorações que sustentam representações mantenedoras do que é tido como *mainstream* e que associamos, aqui aos *letramentos dominantes*; por outro lado, discursos dialógicos,

atividade humana, o letramento é essencialmente social e se materializa na interação entre os sujeitos.

⁴⁰ Tradução nossa: O modelo ideológico, por outro lado, não trata de negar as habilidades técnicas ou os aspectos cognitivos da leitura e da escritura, porém compreende que tais aspectos e habilidades estão relacionados a questões culturais e inseridos em relações de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico inclui e não exclui o trabalho desenvolvido pelo modelo autônomo de letramento.

⁴¹ Tradução nossa: Não basta, no entanto, exaltar a riqueza e a variedade das práticas letradas exploradas por meio de pesquisas etnográficas: é necessário construir modelos teóricos capazes de reconhecer o papel central das relações de poder nas práticas letradas.

constituídos pelo caldeirão de vozes sociais ancoram compreensões decorrentes dos *letramentos situados*, tão diversos quanto as *esferas da atividade humana*.

El cambio social implica cuestionar una forma dada de discurso (dominante) y la producción y aserción de otros discursos, no en el nivel de la investigación filosófica abstracta sino en términos de las relaciones sociales reales entre las fuerzas y relaciones históricas, de un lado, y las formas de discurso sustentada o desautorizadas por ellas, de otro.⁴² (STREET, 2004, p.98)

Nesses termos, o fenômeno do *letramento* assume contornos de maior complexidade, congregando estudos que tomam a escrita em contextos de uso específicos, considerando em relação a esses mesmos contextos especificidades das vivências culturais (STREET, 2003). Sujeitos utilizando socialmente a língua ou, nesse caso, a modalidade escrita da língua, em situações específicas e com determinados propósitos configuram a compreensão dessa abordagem alternativa do *letramento*. Para essa abordagem importa, pois, compreender tais usos sociais adentrando os significados construídos nas interações mediadas por essa modalidade da língua, compreender os papéis desempenhados pelos sujeitos nas *esferas da atividade humana* em que se colocam como *insiders* e/ou *outsiders* (KRAMSCH, 1998) ou nas quais se propõem a sê-lo, explicitando convenções reguladoras das relações de poder e de resistência instituídas nessas mesmas *esferas*.

Os estudos do *letramento* nos permitem observar outros modos de acesso e distribuição dos bens culturais, de trajetórias de formação, de inserção nas práticas culturais hegemônicas, que culminam na apropriação das práticas de *letramento* que interessam ao grupo, na equalização das oportunidades de acesso a essa cultura, na

⁴² Tradução nossa: Mudança social implica questionar uma determinada forma de discurso (dominante) e da produção e afirmação de outros discursos, não ao nível da investigação filosófica abstrata, mas em termos de relações sociais reais entre as forças e relações históricas, por um lado, e as formas de discursos sustentados ou não autorizados, por outro.

autoafirmação e autorização dos sujeitos que seguem essas trajetórias singulares de letramento. (KLEIMAN, 2010, p. 374)

No âmbito desta discussão, Barton (2007 [1994]) alude aos contornos históricos do letramento e às mudanças por que têm passado os estudos acerca dos usos sociais da modalidade escrita da língua. O autor focaliza os *lugares* dos usos da escrita na vida das pessoas. Barton e Hamilton (1998, p.12) escrevem que “[...] literacy changes people and people find themselves in the contemporary world of changing literacy practices.”⁴³ Sob uma perspectiva filosófica, a linguagem, aqui tomada como uso social da modalidade escrita, intermedeia as relações, materializando as experiências dos sujeitos em encontros no âmbito dos quais se dá o processo de apropriação intrassubjetiva da cultura (VIGOTSKI, 2000 [1978]). [Con]vivências que se dão no plano da cultura, mediadas semioticamente, facultam aos sujeitos constituírem-se na subjetividade. A língua – em se tratando deste estudo, a modalidade escrita –, sob essa perspectiva, é compreendida como atividade constitutiva dos sujeitos e entendida em sua condição *situada* no tempo, no espaço e na cultura (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000)

O *letramento*, enfim, tomado como “[...] um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder.” (KLEIMAN, 1995, p.11), implica ressignificação de olhares e de posicionamentos, a fim de que “[...] usos heterogêneos e singulares [da modalidade escrita] sejam legitimados e valorizados socialmente.” (SOUZA; SITO, 2010, p.35) à luz da natureza *ecológica* (BARTON, 2007 [1994]) sob a qual se erigem.

Ainda em se tratando do fenômeno do *letramento* e de implicações dos modelos *autônomo* e *ideológico* tal qual os concebe Street (1984), importa a discussão de dois conceitos que entendemos nodais para o *modelo ideológico* e suas teorizações. A esse respeito, Barton (2007 [1994], p.34) afirma que “Literacy is a social activity and can best be described in terms of people’s literacy practices which they

⁴³ Tradução nossa: [...] letramento muda pessoas e pessoas encontram-se no mundo contemporâneo de práticas de letramento em mudança.

draw upon in literacy events.”⁴⁴ Ivanic (1998, p. 63-4) acrescenta:

The event includes ‘interaction’ [...] a literacy event may involve several texts; this observation foregrounds the fact that language may only be peripheral to the total event, and recognizes the interplay between texts, both spoken and written – a different perspective on ‘intertextuality’⁴⁵

O conceito de *eventos*, proposto por Heath (2001 [1982]) referencia situações de interação em que a escrita está presente e que assume papel fundamental na negociação de sentidos entre os sujeitos. Barton (2007[1994]) acrescenta que a primeira unidade básica de análise é o *evento*, de modo que é nos *eventos* que as pessoas materializam suas interações. De acordo com Barton e Hamilton (1998, p. 7), retomando Heath (2001 [1982]), *eventos*

[...] are activities where literacy has a role. Usually there is a written text, or texts, central to the activity and there may be talk around the text. Events are observable episodes which arise from practices and are shared by them. The notion of events stresses the situated nature of literacy, that it always exists in a social context⁴⁶

Street (1988; 2003) compreendendo a necessidade de expansão desse conceito, no que tange aos processos subjacentes aos *eventos*, propõe o conceito de *práticas*.

⁴⁴ Tradução nossa: Letramento é uma atividade social e pode ser melhor compreendida em termos de práticas de letramento das pessoas as quais ancoram os eventos de letramento.

⁴⁵ Tradução: O evento inclui interação [...] um evento de letramento pode envolver diversos textos, essa observação coloca em primeiro plano que a linguagem escrita pode ser apenas periférica no todo do evento, e reconhece ação recíproca entre textos, tanto na modalidade oral quanto escrita – uma perspectiva diferente de intertextualidade.

⁴⁶ Tradução nossa: [...] são atividades em que o letramento tem um papel. Geralmente há um texto escrito, ou textos, no centro das atividades e pode haver falas em torno do texto. Eventos são episódios observáveis que se erigem das práticas e são compartilhados por elas. A noção de eventos salienta a natureza situada do letramento a qual existe sempre em um contexto social específico.

O conceito das práticas de letramento tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado. É impossível para nós chegar a esses modelos simplesmente permanecendo sentados sobre um muro com uma câmera de vídeo, observando o que estiver acontecendo. Aqui, surge uma outra questão etnográfica: temos que começar a falar com as pessoas, a ouvi-las e a associar a sua experiência imediata a outras coisas que possam também estar fazendo. (STREET, 2003, p.9)

Segundo Barton (2007 [1994]), tais *práticas* envolvem conhecimento e experiências culturais, convenções e regulações pautadas nas *esferas* em que os sujeitos interagem. Já Street (2004, p.94) as entende como

[...] un concepto más amplio, más abstracto y referido tanto al comportamiento como a las conceptualizaciones relacionadas con el uso de la lectura y/o la escritura. Las ‘prácticas letradas’ incorporan no solo los ‘eventos letrados’ como ocasiones empíricas de las cuales la literacidad es parte esencial, sino también a los ‘modelos folclóricos’ de esos eventos y los preconceptos ideológicos en los que se basan.”⁴⁷

Para melhor compreender esses conceitos, podemos recorrer à metáfora do *iceberg* (HAMILTON, 2000), que toma os *eventos* como a parte visível, fotografável, do *iceberg* e as *práticas* como a base, isto é, como a sustentação do *evento*, o que implica que esse mesmo *evento* se

⁴⁷ Tradução nossa: um conceito mais amplo, mais abstrato, no que se refere às conceitualizações das práticas de leitura e de escrita. As ‘práticas de letramento’ incorporam não só os ‘eventos de letramento’ como também as ocasiões empíricas que constituem o letramento, mas também os ‘modelos folclóricos’ desses eventos, bem como as pré-concepções ideológicas nos quais esses eventos se ancoram.

desenvolva e se sustente regulado por vivências, valorações, especificidades da historicidade dos sujeitos. Nesse sentido, Barton e Hamilton (2004) acrescentam que os diferentes contextos facultam diversificados *eventos* e *práticas de letramento*, enfatizando que as relações de poder regulam os *eventos*, uma vez que são constitutivas das *práticas*, o que certamente tem impacto nas organizações sociais e nas determinações de quais letramentos serão dominantes.

Desse modo, estudiosos⁴⁸ do letramento admitem a urgência de se assumir um compromisso político com a compreensão desses usos, desenvolvendo pesquisas etnográficas na busca por construir inteligibilidades acerca de vivências culturais e significados sociais dos usos da escrita. Tais pesquisas têm como propósito contribuir para as discussões políticas em torno das relações entre *letramentos vernaculares* e *dominantes* e de suas implicações nas práticas educacionais e na vida social contemporaneamente (BARTON; HAMILTON, 1998).

Existem aspectos sobre o poder [...] concepções, grupo cultural, que são de alguma maneira assumidos por outro grupo. Qual é a relação de poder entre eles? Quais são os recursos? Qual é a direção adotada pelas pessoas, ao assumirem uma forma de letramento em vez de outra? Como é possível questionar os conceitos dominantes de letramento? (STREET, 2003, p.7)

Assim considerando e em atenção aos conceitos foco desta seção, veiculamos a seguir o quadro de Hamilton (2000), que retomaremos nos procedimentos metodológicos, em proposta de ressignificação com base no *simpósio conceitual* em que ancoramos este estudo. Segue o quadro tal qual a autora o apresenta:

<i>Elements visible within literacy events (These way be captured in photographs)</i>	<i>Non-visible constituents of literacy practices (These way only be inferred from photographs)</i>
Participants: the people who can be seen to be interacting with the written	The hidden participants – other people, or groups of people

⁴⁸ No cenário nacional, podemos citar estudos de Kleiman (2010; 2007; 2006; 2001); Vóvio (2008); Sito (2010); Souza (2009); Bunzen (2010).

texts.	involved in the social relationships or producing, interpreting, circulating and otherwise regulating written texts.
Settings: the immediate physical circumstances in which the interaction takes place.	The domain of practice within which the events take place and take its sense and social purpose.
Artefacts: the material tools and accessories that are involved in the interaction (including the texts).	All the other resources brought to the literacy practice including non-material values, understandings, ways of thinking, feeling, skills and knowledge.
Activities: the actions performed by participants in the literacy event ⁴⁹ .	Structured routines and pathways that facilitate or regulate actions; rules of appropriacy and eligibility – who does/doesn't, can/can't engage in particular activities ⁵⁰

Quadro 1: Elementos constitutivos das *práticas* e dos *eventos de letramento*.⁵¹

Fonte: Hamilton (2000, p. 17).

Tomando o quadro proposto por Hamilton (2000) e considerando a metáfora do *iceberg*, entendemos que os *eventos de letramento* são elementos visíveis, ou seja, atividades cotidianas em que

⁴⁹ *Elementos visíveis nos eventos de letramento*: Participantes: pessoas que podem ser vistas interagindo com textos escritos; Ambientes: circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação se dá; Artefatos: ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação (incluindo os textos); Atividades: as ações realizadas pelos participantes no evento de letramento.

⁵⁰ *Constituintes não-visíveis das práticas de letramento*: Participantes ocultos: outras pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular, na regulação de textos escritos; Ambientes: o domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seu sentido e propósito sociais; Recursos: todos os outros recursos trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não-materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimentos; Atividades: rotinas estruturadas e trajetos que facilitam ou regulam ações, regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares.

⁵¹ O quadro encontra-se traduzido em Oliveira (2008, p. 103).

a escrita está presente. De acordo com a autora, essas situações são protagonizadas pelos *participantes* – no caso deste estudo, oito graduandos de fases iniciais do curso de Letras Português da UFSC; pelos *ambientes* – neste caso a *esfera acadêmica*; os *eventos* são constituídos também pelos *artefatos*, os quais correspondem fundamentalmente, nesse contexto, aos textos lidos ou produções textuais escritas dos graduandos, elaborados em situações específicas de interação e com determinados propósitos; por fim, há as *atividades* ou ações realizadas pelos graduandos em torno do *evento* em questão.

Na base de sustentação dos *eventos*, estão os elementos invisíveis decorrentes de valores, sentimentos e relações de poder, os quais são delineados por Barton e Hamilton (1998, p.7) como “[...] social processes which connect people with one another, and they include shared cognitions represented in ideologies and social identities. Practices are shaped by social rules which regulate the use and distribution of texts, prescribing who may produce and have access to them.”⁵². Nesse sentido, são constituintes das *práticas de letramento*, os *participantes ocultos*, que podem ser compreendidos como pessoas ou grupos envolvidos nas relações sociais de produção e de constituição do *evento*; o *domínio*, determinado por padrões e convenções concernentes aos contextos em que os *eventos* se dão, regidos por regras e configurações institucionalizadas de poder; um *evento* ocorre sempre em um local específico (*ambiente*), e esse local está situado de maneira mais ampla em um contexto social particular; há ainda os *recursos* entendidos como sentimentos, valores, crenças, interesses pessoais, conhecimentos e experiências que o sujeito carrega consigo em sua constituição subjetiva; finalmente, as *rotinas* completam os constituintes não-visíveis das *práticas* e são determinantes no processo de participação nos *eventos*.

Ainda sob essa perspectiva, Ivanic (1998) discute os conceitos de *eventos* e de *práticas de letramento* como fundamentais na compreensão dos usos da escrita em situações sociais. No que se refere aos *eventos*, a autora propõe cinco pontos fundamentais. Primeiramente, *eventos de letramento* são “[...] social occasions which involve written

⁵² Tradução nossa: [...] processos sociais que conectam pessoas e incluem representações cognitivas compartilhadas por ideologias e identidades sociais. Práticas são constituídas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, prescrevendo quem pode produzir e quem tem acesso aos textos.

language in some way.”⁵³ (IVANIC, 1998, p.63), ocasiões em que a escrita tende a estar entrelaçada com a modalidade oral, havendo, portanto, reconsideração no que tange às dicotomizações entre modalidade oral e escrita; em segundo lugar, a autora sugere que a escrita “[...] can be relatively central to or relatively peripheral to action.”⁵⁴ (IVANIC, 1998, p.63). No terceiro ponto, a autora acrescenta à discussão a compreensão de que um *evento de letramento* pode envolver diversos textos, diferentes formas de materializar o *dizer* inter-relacionadas por propósitos comuns em uma situação de interação específica. Quanto à quarta consideração, escreve: “[...] texts can participate in one or many events [...]”⁵⁵ (IVANIC, 1998, p.63); ou seja, uma materialização textual pode ser empregada em diferentes situações de interação intermediada pela escrita. Por fim, a autora propõe que os *eventos* são constituídos por outros *eventos*, configurando-se, nesse caso, tal qual ela postula, como *subeventos*.

Em relação às *práticas de letramento*, Ivanic (1998) parte de uma noção de *atividades* – e, nesse caso, de participação nos *eventos* – socialmente construídas, organizadas conforme valores e crenças, mas tomadas no âmbito de processos mutáveis e conflituosos, de modo que diversas *práticas de letramento* coexistentes se encontram nos diferentes *eventos*, eliciando sentimentos e atitudes os quais resultam em escolhas e possíveis engajamentos com determinados grupos. Nesse sentido, de acordo com Ivanic (1998, p.65), “Social practices are ways of acting and responding to life situations, and literacy practices are a subset of these.”⁵⁶. Desse modo, engajar-se em *atividades*, em um determinado *ambiente*, por meio de *artefatos* intermediadores dos encontros entre os *sujeitos-participantes* em um domínio específico, empreendendo determinados usos sociais da escrita concernentes a esse mesmo espaço, implica comportamento relacionado à constituição identitária desses sujeitos.

Nesses termos, a investigação do uso da escrita tomada segundo contornos teóricos e epistemológicos orientados por uma concepção

⁵³ Tradução nossa: ocasiões que envolvem de alguma maneira a modalidade escrita.

⁵⁴ Tradução nossa: pode ser relativamente central ou relativamente periférica à ação.

⁵⁵ Tradução nossa: textos podem participar de um ou mais eventos.

⁵⁶ Tradução: Atividades sociais são modos de agir e de responder nas situações da vida cotidiana e as práticas de letramento são um subconjunto disso.

histórico-cultural requer estudos aprofundados tanto dos *eventos* quanto das *práticas de letramento*, considerando implicações identitárias depreendidas na análise dos constituintes não visíveis os quais compõem essas mesmas práticas. Os conceitos de *eventos* e *práticas de letramento* em interface são construtos decorrentes de amplas discussões e teorizações ocupadas de fenômenos sociais, culturais, históricos e cognitivos envolvendo o *letramento* em seu caráter heterogêneo e situado. Para tanto, é imprescindível explorar tais conceitos em suas especificidades, buscando compreender os usos sociais da escrita empreendidos por sujeitos reais em contextos específicos, depreendendo possíveis conflitos, entraves e confrontos nas relações intersubjetivas e, por sua vez, na constituição identitária desses mesmos sujeitos. Ivanic (1998, p.63) acrescenta que “Studying academic literacy includes paying attention to the constellation of literacy events in which people engage when producing an academic essay.”⁵⁷

Destarte, é nodal tomar os *eventos* ancorados em *práticas de letramento* associadas a determinadas *esferas* e usos e, portanto, a valores, sentimentos e atitudes materializados nas relações intermediadas pela linguagem, para que se possa compreender os usos da escrita na esfera acadêmica, depreendendo desses mesmos usos, tomados no âmbito dessa discussão como *ato de dizer*, implicações identitárias subjacentes às condições de assumir-se e se reconhecido no *continuum* entre as condições de *insider* ou *outsider*, respectivamente, na imersão ou no trânsito⁵⁸, no caso deste estudo, na *esfera acadêmica*.

⁵⁷ Tradução nossa: Estudar letramento na esfera acadêmica inclui prestar atenção à constelação de eventos de letramento nos quais as pessoas se engajam ao produzir um gênero pertencente a essa mesma esfera.

⁵⁸ Entendemos haver diferenças entre *transitar na esfera* e *inserir-se na esfera*. Parece-nos possível *transitar na esfera acadêmica* sem provar da condição de membro dessa mesma esfera, ou seja, estando na condição de *outsider*. A *inserção*, por sua vez, demanda a condição de *insider*. De todo modo, não tomamos as condições de *insider* e *outsider* como monolíticas e estáticas, o que nos levaria às dicotomias das grandes categorias macrosociológicas em que se tomam os indivíduos, a-historicamente, dicotomias objeto de aguda crítica de Ponzio (2008-09). Preferimos, pois, conceber tais condições, no âmbito das movências, das interpenetrações, das sobreposições; enfim, do já anunciado *continuum*.

3 IMPLICAÇÕES DO FENÔMENO DO LETRAMENTO NA ESFERA ACADÊMICA: UM OLHAR EM INTERFACE ENTRE ESTUDOS DO LETRAMENTO E IDEÁRIO BAKHTINIANO

*Ser árvore com asas. Na terra potente
Desnudar as raízes e entregá-las ao solo
E quando for muito mais amplo
o nosso ambiente
Com as asas abertas entregar-nos ao voo.* (Pablo Neruda)

O fenômeno do *letramento* entendido como atividade social humana historicamente datada e geograficamente situada, em nosso entendimento, faculta uma articulação com os conceitos bakhtinianos de *cronotopo*⁵⁹ (BAKHTIN, 2010 [1975]) e *esfera da atividade humana*⁶⁰

⁵⁹ Entendemos *cronotopo* aqui como a relação tempo-espaço implicada na construção dos *dizeres, fazeres e saberes*, estando tal conceito relacionado ao que os estudos bakhtinianos denominam de ‘grande temporalidade’. Enquanto o espaço é social, o tempo é histórico. E, ainda, como discutimos em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013, p.4): “[...] o imbricamento entre tempo e espaço instaura-se em um processo em contínua formação, uma vez que se situa no campo do acontecimento. Esse olhar para o tempo como movimento de transformação nos faz transcender as dimensões de ontem, hoje e amanhã para atentar ao que acontece entre o *ontem* e o *hoje* e entre o *hoje* e o *amanhã*.”

⁶⁰ Tal qual mencionamos anteriormente, optamos por nomear as relações intersubjetivas no âmbito do conceito de *esfera* – que deriva do ideário bakhtiniano – e não no âmbito do conceito de *domínio* – tal qual parece prevalecente nos estudos do letramento, com base em Barton (2007 [1994]). O conceito de *esfera*, a nosso ver, agasalha mais explicitamente a perspectiva de *movimento, deslocamentos, ressignificações* derivadas das relações intersubjetivas e muito vinculadas aos conceitos bakhtinianos de *alteridade* e *dialogismo*. Queremos, porém, trazer para o âmbito do conceito de *esfera* a substantiva riqueza, sob o ponto de vista antropológico, do conceito de *domínios*, no que se refere à dimensão cultural e de relações de poder. Assim, ao nomear *esfera da atividade humana* e, por implicação, *esfera acadêmica*, interessa-nos a *ecologia* do conceito de *domínios*, mas interessa-nos sobretudo a *movimento* do conceito de *esfera*. É importante, ainda, o registro de que o tradutor Paulo Bezerra, em *Estética da criação verbal* (São Paulo: Martins Fontes), opta por *domínio* e não por *esfera*. Entendemos, no entanto, que prevalece na obra do Círculo a expressão *esfera*. Fica, aqui, o risco da opção.

(VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), tal qual abriremos em diagrama (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013) a ser proposto à frente. A compreensão dos desdobramentos do fenômeno do *letramento* requer atenção aos significados e aos usos da escrita, os quais estão imersos nos valores e nas crenças da comunidade ou do grupo em que são empreendidos, tanto quanto requer atenção às *práticas de letramento* que ancoram e sustentam os *eventos* em que essa modalidade da língua materializa relações interpessoais, ou, como registra Ponzio (2010), materializa o *encontro* entre a *palavra outra* e a *outra palavra* nas diferentes *esferas da atividade humana*. Segundo Souza e Sito (2010, p. 36), os estudos do letramento contribuem para

[...] entender melhor como as relações de poder estão se (re)constituindo nas diferentes práticas de letramento em nossa sociedade e, com isso, possibilita uma reflexão de como valorizar certas práticas inviabilizadas ou socialmente desvalorizadas, democratizar o acesso a outras, fundamentais para o fortalecimento de grupos e sujeitos, e estabelecer um compromisso com práticas educativas multiculturalmente orientadas e culturalmente sensíveis.

Segundo Barton (2007 [1994]), o letramento é um fenômeno que pode ser concebido sob diferentes aspectos, implicando abordagens de natureza social, psicológica e histórica, interligadas em favor de uma visão mais ampla do complexo fenômeno em questão. É imprescindível, pois, compreender as dimensões sociais, assim como as questões de base cognitiva e os contornos históricos implicados nesse fenômeno. Para tanto, Barton (2007 [1994]) propõe um conjunto de fatores que compõem uma concepção mais abrangente, partindo das três abordagens mencionadas – de natureza social, psicológica e histórica – e inter-relacionando-as aos conceitos de *práticas* e *eventos*. Trata-se, aqui, de focalizar as diferentes *esferas*, as relações interpessoais e os papéis desempenhados pelos sujeitos nessas relações; a questão da mediação simbólica de representação do mundo e os fatores históricos implicados no letramento entendido como vivência social situada.

Para compreender as pluralidades das *práticas de letramento*, destarte, é indispensável conhecer os sujeitos, observar o modo como usam a escrita, em que situações o fazem, desvelando valores

subjacentes e convenções norteadoras de tais usos, reconhecendo, ainda, a condição de *participantes*, os papéis desempenhados e as implicações desses fatores na constituição de sua subjetividade. A esse respeito, Barton (2007 [1994], p. 38) afirma que “Literacies do not exist on some scale starting with basic or simple forms and going on to complex or higher forms. So-called simple and complex forms of literacy are in fact different literacies serving different purposes.”⁶¹.

Nesse sentido, Barton (2007 [1994]) explicita que pessoas reais usam socialmente a escrita e que as práticas associadas a determinados domínios implicam diferentes regras, padrões e configurações. Segundo Street (2003), há usos *dominantes* e usos considerados *vernaculares*, estando os primeiros associados às instituições autorizadas pelas classes dominantes, e os segundos associados aos usos referentes às raízes cotidianas. Já para Gee⁶² (2004a, p.14-5), há

[...] an important distinction between two different types of varieties of language. This is the distinction between vernacular varieties and specialist varieties. Every human being, early in life, acquires a vernacular variety of his or her native language. This form is used for face-to-face conversation and for “everyday” purposes. [...] Different groups of people speak different dialects of the vernacular, connected to their family and community. Thus a person’s vernacular dialect is closely connected to his or her initial sense of self and belonging in life. After the acquisition of their vernacular variety has started, people often also go on to acquire various non-vernacular specialist varieties of language used for special purposes and activities. [...] Specialist varieties of language are different—sometimes in small ways, sometimes in large ways—from people’s vernacular varieties of language.⁶³

⁶¹ Tradução nossa: Letramento não existe em uma escala que começa na forma básica ou simples e que vai para formas complexas ou mais altas. As formas chamadas simples ou complexas estão, na verdade, servindo a diferentes propósitos.

⁶² Gee (2004a) propõe distinções ainda dentro das variedades especializadas compreendidas como variedades acadêmicas e variedades não-acadêmicas.

⁶³ Tradução nossa: [...] uma importante distinção entre dois tipos de variedades

Diferentes usos sociais da linguagem – para as finalidades deste estudo, da modalidade escrita – são concebidos de diversos modos, conforme o contexto em que se dão. Os *eventos*, ou as situações em que a escrita está presente e intermedeia a interação, são compreendidos à luz dos constituintes não visíveis das *práticas*, conforme discutido anteriormente, os quais orientam os *encontros* entre os sujeitos, definindo papéis sociais que eles ocupam no *continuum* de sua condição de *insider* ou *outsider* (com base em KRAMSCH, 1998), mediante o *domínio*, seus *recursos* e as *rotinas* em que se inserem (HAMILTON, 2000). Ainda, sobre isso, escreve Barton (2007 [1994], p. 42):

One way of examining different institutional settings is to regard them as different domains. When investigating different literacies, for each of these domains there are particular institutions which support the distinct literacy practices. Particular definitions of literacy and their associated literacy practices are nurtured by these institutions. Different institutions define and influence different aspects of literacy or different literacies; they become definition-sustaining institutions. School and the whole educational system, for instance, supports certain views of what literacy is and what it is for.⁶⁴

de língua. Essa distinção é entre as variedades vernáculas e as variedades especializadas. Todo ser humano, no início da vida, adquire a variedade vernacular de sua língua materna. Essa forma é utilizada para interações face a face e para fins cotidianos. Diferentes grupos de pessoas empreendem diferentes variedades da língua materna vernacular, relacionadas à família e à comunidade. Assim, o dialeto vernacular de uma pessoa está relacionado à identidade de si e ao pertencimento a um grupo específico. Após iniciada a aquisição de sua variedade vernacular, as pessoas, geralmente, também adquirem outras formas não-vernaculares de linguagem, ditas especializadas, as quais são utilizadas para atividades e objetivos específicos. As variedades especializadas são diferentes – algumas vezes mais, outras menos – das variedades vernaculares.

⁶⁴ Tradução nossa: Uma maneira de estudar diferentes configurações institucionais é considerá-las em relação aos diferentes domínios. Ao investigar diferentes letramentos, para cada um desses domínios há instituições particulares que suportam práticas de letramento distintas. Definições específicas de letramento e suas práticas de letramento associadas são nutridas

Nesses termos, reconhecer diferentes *esferas* pressupõe diferentes usos da escrita, os quais são suportados por *práticas* específicas que, por sua vez, afetam os *eventos* e o modo como os *artefatos* são constituídos em *atividades* e *ambientes* específicos por *participantes* corpóreos e situados envolvidos em relações interpessoais. A esse respeito Fiad (2011, p.362) reitera: “[...] assume-se que há usos específicos da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos, inclusive de outros contextos de ensino.”

Assim, os usos sociais da escrita exigidos na *esfera acadêmica* são usos *dominantes*, controlados por regras sustentadas por *práticas de letramento* que, em geral, caracterizam grupos sociais socioeconomicamente privilegiados, distanciando-se, na maioria das vezes de grupos de maior vulnerabilidade social, especialmente após a ‘abertura’ do espaço da universidade para sujeitos provenientes de entornos socioeconomicamente desprivilegiados. De acordo com Lillis (2001, p.17), “The student population is not only larger but is also certainly more diverse.”⁶⁵ Zavala (2010, p.73), por sua vez, considera que o “[...] letramento escolar é só uma forma de usar a linguagem como parte de uma prática social que ganhou legitimidade por razões ideológicas que se enquadram em relações de poder.” e acrescenta que a familiaridade com as *práticas de letramento* características da *esfera acadêmica* é fundamental no processo de imersão e de participação efetiva nos *eventos* requeridos em tal *esfera*.

The social institution of HE has a long history tradition relating to what counts as legitimate knowledge: such knowledge is constructed and maintained through particular teaching and learning practices. This history continues to exert influence on all HE institutions. By same token, all institution are bound to current developments

por essas instituições. Diferentes instituições definem e influenciam diferentes aspectos de letramento ou diferentes letramentos; elas se tornam instituições que sustentam definições. A escola e todo o sistema educacional, por exemplo, defendem determinados pontos de vista referentes ao que o letramento é e para que serve.

⁶⁵ Tradução nossa: A população de estudantes não é apenas maior mas é também certamente mais diversificada.

and initiatives. ⁶⁶ (LILLIS, 2001, p.19)

O espaço acadêmico é constituído por demandas específicas que regulam os usos da escrita, os comportamentos dos sujeitos, os *gêneros do discurso* que instituem relações interpessoais nessa esfera, o tipo de fala e de escrita ali autorizados. Para Gee (2004, p.24),

Las prácticas discursivas asociadas con nuestras escuelas representan la visión del mundo de instituciones hegemónicas y con poder en nuestra sociedad: estas prácticas discursivas y su visión del mundo concomitante son necesarias para el éxito económico y social en ella. [...] Estas prácticas discursivas están integralmente conectadas con la identidad o conciencia de sí misma de la gente que las practica; un cambio en las prácticas es un cambio de identidad.⁶⁷

Segundo Zavala (2010, p.74), o letramento na *esfera acadêmica* se oculta em um discurso aparentemente neutro, e o pensamento acadêmico, vinculado a noções de racionalidade, de criticidade e de abstração, “[...] assume a absoluta clareza de representação do conhecimento como veículo de uma mente racional e científica.” Representações como essas remetem novamente à urgência de discussões que considerem o letramento como prática social, extrapolando as dimensões instrucional, tecnológica e cognitiva, para contemplar questões relacionadas à identidade, ao poder e à epistemologia. Nesse contexto, importa destacar a *esfera escolar* como

⁶⁶ Tradução nossa: A instituição social do ensino superior tem uma longa história de tradição relacionada ao que conta como conhecimento legítimo: tal conhecimento é construído e mantido através de determinadas práticas de ensino e aprendizagem. Essa história continua a exercer influência em todas as instituições de ensino superior. Por isso mesmo, todas elas estão vinculadas aos atuais desenvolvimentos e iniciativas.

⁶⁷ Tradução nossa: As práticas discursivas associadas a nossas escolas representam a visão de mundo de instituições hegemônicas, detentoras do poder em nossa sociedade: estas práticas discursivas e concomitantemente sua visão de mundo são necessárias para o seu êxito econômico e social. [...] Estas práticas discursivas estão integralmente conectadas com a identidade ou consciência das pessoas que a praticam; uma mudança nas práticas é uma mudança na identidade.

espaço de luta, de debates, de circulação e de construção de saberes que não se restrinjam ao que é entendido como *dominante*, de modo que outras formas de pensar o mundo tenham lugar dentro desse espaço que propõe aos sujeitos *encontros* com as produções culturais da humanidade, com as sistematizações de saberes e com os modos de organizar possivelmente nossas vivências e convivências em uma sociedade tão diversa.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser em função dessa definição [de letramento como uso social da escrita], apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19)

Nesses termos, “É importante situar a produção do letramento acadêmico no marco das relações geopolíticas e reconhecer que as formas dominantes de construção de conhecimento se vinculam com certos grupos sociais que funcionam como ‘guardiões’ do conhecimento do mundo acadêmico” (ZAVALA, 2010, p. 85). A respeito das instituições de escolarização, Barton (2007[1994], p.176) escreve que

Schools are powerful definition-generating institutions in our culture for many aspects of life, and especially in the area of literacy. Schools can be seen as an institution in that it is separated from other cultural activities. School-based forms of literacy are only one form of literacy. There is schooled literacy, and this has become the accepted literacy, to some extent marginalizing other literacies as it pushes into the home and other areas of life.⁶⁸

⁶⁸ Tradução nossa: Escolas são poderosas instituições geradoras de definições em nossa cultura para vários aspectos da vida, e especialmente na área do Letramento. Escolas podem ser tomadas como uma instituição separada de

A *esfera acadêmica* dita suas regras, constrói e estabelece seus padrões os quais são pautados nas formas dominantes de uso da escrita, exigindo determinados saberes e a apropriação de *gêneros do discurso secundários* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]). Conforme discutido em torno das compreensões do *modelo ideológico*, a legitimação de usos da escrita decorre de uma série de fatores relacionados às relações de poder historicamente constituídas, de instâncias ocupadas com a manutenção do *mainstream*.

Está claro, então, que o poder está no centro da problemática do letramento acadêmico, e que o espaço educativo mantém uma ordem social desigual ao servir aos interesses de grupos e instituições dominantes. Ao mesmo tempo, as comunidades estudantis marginalizadas podem resistir a esses dispositivos ideológicos e, além disso, desenvolver sua agência para criar mecanismos alternativos de criação de significados. Tudo isto corrobora [a compreensão de] que as práticas letradas são complexas, específicas, dependentes do contexto e desafiantes. (ZAVALA, 2010, p.89)

As *esferas escolar e acadêmica* são historicamente concebidas como espaços de *letramentos dominantes*. Para inserir-se nesses domínios, para fazer efetivamente parte deles, há uma proposição subjacente que delimita que as pessoas precisam assumir determinados comportamentos e desenvolver familiaridade com atividades sociais bem particulares, assim como necessitam trazer consigo saberes particulares a respeito do funcionamento de espaços dessa natureza, compartilhando, sobretudo, de *práticas de letramento* que se aproximem em alguma medida das *práticas de letramento* que têm lugar ali. Por essa razão, Bunzen (2010) alerta para a importância de se discutir os significados do letramento na *esfera escolar*, considerando, para tanto,

outras atividades culturais. As formas de letramento pertencentes à esfera escolar são apenas uma forma de letramento. Há letramentos relacionados à escolarização e esses têm se tornando a forma aceitável de letramento, de modo que outras manifestações são marginalizadas, apagando determinados usos referentes à esfera familiar e à vida de uma maneira geral.

um olhar mais sociológico e antropológico. Para esse autor, o letramento na *esfera acadêmica* pode ser entendido “[...] como um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, da transmissão de conhecimento e (re)apropriação de discursos.” (BUNZEN, 2010, p.101). Nesse contexto, Lea e Street (1998, p.157) defendem que

Learning in HE involves adapting to new ways of knowing: new ways of understanding, interpreting and organizing knowledge. Academic literacy practices—reading and writing within disciplines—constitute central processes through which students learn new subjects and develop their knowledge about new areas of study.⁶⁹

Até mesmo no que se refere à estrutura, o espaço acadêmico apresenta uma arquitetura distinta de outras *esferas*, enfatizando, por meio de separações e fronteiras, demarcações, posicionamentos e representações bem definidos os quais se configuram conforme a constituição de centros de ensino. Essas delimitações e cerceamentos facultam o compartilhamento de espaços diferentes pelos sujeitos que transitam em microdomínios dentro desse espaço da universidade.

A escola [...] é uma instituição diferente de qualquer outra forma de organização humana. Essas diferenças ficam muito evidentes quando consideramos as suas formas de dividir o tempo e o espaço, os seus modos de desenvolver assuntos, os tipos de assuntos aí tratados, as suas avaliações e concorrências, a natureza do conhecimento aí valorizado. (KLEIMAN, 2006, p. 24)

⁶⁹ Tradução nossa: Aprender na Universidade envolve adaptar-se a novas formas de saber: novas formas de compreensão, interpretação e organização dos conhecimentos. As práticas de Letramento na esfera acadêmica relacionadas à leitura e à escrita dentro das disciplinas constituem um processo central por meio do qual estudantes aprendem novos temas e ampliam/desenvolvem seus conhecimentos a respeito das novas áreas de estudo.

Nesses espaços sociais, o papel da escrita, é nodal para compreender como se dão as relações entre sujeitos reais, os quais se constituem nos *encontros*, na alteridade, mediante sua condição de inconclusibilidade em contextos permeados pela história e pelas relações de poder. Tais sujeitos levam a termo *atos de dizer*, materializados – para as finalidades deste estudo – em *eventos de letramento* ancorados em determinadas *práticas* e que, na interface que estabelecemos, aqui, com o pensamento bakhtiniano, remetem a *gêneros do discurso* consoantes com “[...] as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...]” (BAKHTIN, 2010 [1952-53], p. 261).

A compreensão do fenômeno do *letramento*, nesse caso, na *esfera acadêmica* não dispensa discussões referentes aos usos da escrita e ao delineamento da concepção dessa modalidade como atividade social de intervenção, entrelaçando aspectos identitários, implicados na participação efetiva dos graduandos em *eventos de letramento* dessa mesma *esfera*, aos conceitos de *eventos* e *práticas* que por sua vez conduzem, no âmbito dessa proposta, ao *ato de dizer*.

3.1 DEMANDAS DA *ESFERA ACADÊMICA* EM SE TRATANDO DA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA COMO *ATO DE DIZER*

A *escrita* entendida como prática social implica reflexões acerca de fatores relacionados ao acesso, à regulação, aos anseios dos graduandos que passam a transitar na *esfera acadêmica*, envolvendo valorações e compartilhamentos identitários os quais subjazem à condição de *participante* desses sujeitos no que concerne ao *ato de dizer* e às exigências acadêmicas reguladoras de tais *atos*, e, portanto, da participação efetiva desses sujeitos nos *eventos de letramento* que têm lugar na *esfera acadêmica*.

Há uma tradição que privilegia o acesso à universidade para um público de entornos socioeconômicos considerados privilegiados. Nos últimos anos, entretanto, a questão do acesso ao ensino superior tem sido revista, em um processo de aparente democratização de ingresso – mas possivelmente não de permanência/vivência efetiva – no espaço institucional da *esfera acadêmica*. De acordo com Lillis (2001), retomando alusão já feita anteriormente, há um aumento da população de estudantes ingressantes na universidade, o que resulta em diversidades social, linguística e cultural. Já para Zavala (2010, p.72), “[...] a massificação do ensino superior [...] colocou sobre a mesa

diferentes maneiras de pensar, atuar, valorizar e falar, que entram em conflito.”. Tais conflitos sugerem que a abertura do espaço acadêmico não corresponde diretamente ao engajamento desses sujeitos em *práticas de letramento* que constituem esse universo, gerando complicações na relação entre sujeitos, demandas acadêmicas, seus valores e regras ali instituídos.

There is also fundamental resistance to extending access to higher education from some quarters, as is evident in press reports and which manifested in current obsession with ‘quality’ and ‘standards’. This emphasis on quality often only superficially conceals the ideological nature of current debates about higher education, not least the unstated perspectives on who should participate, how and what end.⁷⁰ (LILLIS, 2001, p. 19)

Nesse contexto, a democratização da universidade pode ser entendida como uma ampliação restrita ao espaço ocupado pelos sujeitos, uma vez que os padrões estabelecidos não estão acessíveis ao *novo público* que adentra essa *esfera*, motivando discursos referentes à qualidade do ensino e à decadência no que se refere às expectativas de desempenho. As divergências percebidas entre as *práticas de letramento* dos estudantes e as *práticas de letramento* referentes ao âmbito acadêmico suscitam discursos de culpabilização, bem como críticas referentes ao *nível de conhecimento dos alunos* e desconfortos que ecoam na mídia e nas redes sociais na forma de charges, crônicas e reportagens, as quais representam, em muitos casos, vozes aparentemente neutras, tornadas senso comum e disseminadas sem a realização de discussões pertinentes e necessárias em se tratando da abertura do espaço acadêmico para sujeitos até então alijados dos processos educacionais em nível superior.

⁷⁰Tradução nossa: Há também a resistência fundamental para a ampliação do acesso ao ensino superior para alguns grupos, como é evidente nos relatos da imprensa e que se manifesta na obsessão atual com “qualidade” e “normas”. Esta ênfase na qualidade, muitas vezes apenas superficialmente esconde a natureza ideológica dos debates atuais sobre o ensino superior, sobretudo, no que se refere às perspectivas não declaradas de quem deve participar, como e com que finalidade.

O ‘bom estudante’ é o que é capaz de desempenhar-se da maneira esperada ou pelo menos de mover-se nessa direção quando ingressa na instituição; os outros são ‘patologizados’ quando comparados com a formulação normativa. Além disso, o fato de que os professores assumam que os desejos dos estudantes são ou podem ser os mesmos que os dos acadêmicos mostra que a instituição constrói seu objetivo sobre a imagem dos próprios acadêmicos em vez de posicionar-se como representativa dos objetivos de uma ampla categoria de estudantes. Tudo isto apenas faz remover os indivíduos de seu rico e complexo contexto, de anular as experiências que eles trazem consigo para o ensino superior e de reduzir a leitura e a escrita a uma técnica que se adquire rapidamente [...]. (ZAVALA, 2010, p.90)

Subjacente a essas questões está a compreensão da escrita como uma habilidade que pode ser transmitida de maneira instrucional de um sujeito universal para outro (GEE, 2004), em convergência com compreensão do *modelo autônomo de letramento* de que nos ocupamos em seção anterior. Segundo Lillis (2001, p. 24) “[...] these contexts and audiences are represented as fixed and homogenous. Likewise, the writer herself⁷¹ is constructed as an autonomous and socially neutral, or empty, subject. Yet particular identities are privileged in particular practices.”⁷². Ainda sob essa perspectiva, Lillis (2001, p.24) acrescenta que compreensões dessa ordem tomam a *língua* como um sistema autônomo e independente do contexto social e “Intrinsic to this model of language as an idealised system is the notion of the individual as a rational user of this system, who, like language, is independent of society and socio-cultural practices, including language practices.”⁷³

⁷¹ Como ficará evidente em outras citações de obra dessa autora, as remissões são sempre ao universo feminino.

⁷² Tradução nossa:[...] esses contextos e públicos são representados como fixos e homogêneos. Também, a escrita em si mesma é construída como atividade autônoma e socialmente neutra ou vazia. Ainda, identidades particulares são privilegiadas em determinadas práticas.

⁷³ Tradução nossa: Intrínseco a este modelo da linguagem como um sistema idealizado está a noção de indivíduo como um usuário racional desse sistema,

Então, chegamos à universidade com lacunas em nossa formação no que respeita aos usos da escrita? Interpretações dessa natureza têm grassado no meio acadêmico mais fortemente nos últimos anos e, a nosso ver, precisam ser colocadas sob escrutínio. Entendemos que só é possível falar em *lacunas* se o fizermos à luz de processos comparativos: falta aqui porque há ali. Em se tratando de educação, ações de ordem comparativa só se sustentam sob ideários epistemológicos que promovem a assepsia do homem de sua condição de corporeidade: os homens são tomados sob uma abstração categorial que torna confortável e segura qualquer análise, porque esses homens não existem de fato, não são corpóreos e, portanto, não estão sob as contingências do tempo e do espaço sociocultural. Assim, nos limites assépticos da cronologia e da certificação institucional, os sujeitos são avaliados para o ingresso no ensino superior.(CERUTTI-RIZZATTI; CORREIA; MOSSMANN, 2012, p.187)

Trata-se, pois, de um espaço historicamente construído à luz dos interesses de um determinado grupo, com regras definidas *a priori* e com regulações que apagam a participação de sujeitos que não compartilhem, em alguma medida, das diretrizes orientadoras da *esfera acadêmica*. Nesses termos, representações predominantes na *esfera acadêmica* enfatizam uma concepção de sujeito como indivíduo universal que se insere no espaço da academia em função da aquisição de um conjunto de habilidades autônomas (LILLIS, 2001). Para Lea e Street (1997) é preciso discutir novas formas de compreender a escrita dos graduandos que se inserem ou transitam na universidade, de maneira a combater os modelos deficitários: “Rather than engaging in debates about good or bad writing, they conceptualised writing in academic contexts, such as university courses, at the level of epistemology.”⁷⁴(LEA; STREET,

que, assim como na concepção de linguagem, é tomado como independente das relações sociais e das práticas culturais, incluindo as práticas de linguagem.

⁷⁴ Tradução nossa: Mais do que engajar-se em debates relacionados ao que é considerada uma boa ou uma péssima escrita, eles entendem a escrita no

1997, p.227).

Na lógica do letramento tomado como habilidade de leitura e escrita na condição de processo puramente instrucional, o que, mais uma vez, nos remete ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), autores como Bagno (2010) têm proposto como solução para o cenário ‘problemático’ uma espécie de ‘intensivo’, um curso preparatório dentro do próprio curso, visando à transmissão de saberes técnicos necessários ao engajamento dos alunos. Bagno (2010, p.20-1) afirma que as dificuldades dos graduandos representam um ‘histórico reduzido de letramento’, o que significa, para ele, que os alunos “[...] não convivem com a cultura letrada, não têm acesso a livros, revistas, enciclopédias etc., não são falantes das normas urbanas de prestígio [...] e têm domínio escasso da leitura e da escrita.” Ainda o autor:

O problema, é claro, não está no fato (que merece comemoração) de acolhermos na universidade pessoas vindas de camadas mais desfavorecidas da população. O problema é não oferecermos a elas condições de, antes de mais nada, se familiarizarem com o mundo acadêmico, que lhes é totalmente estranho, por meio de cursos intensivos (e exclusivos) de leitura e de produção de textos, de *muita* leitura e *muita* produção de textos, para só depois desses (no mínimo) dois anos de preparação elas poderem começar a adentrar o terreno das teorias, das reflexões filosóficas, da literatura consagrada. É premente a necessidade de letrar os estudantes [...] (BAGNO, 2010, p.21, grifos do autor)

Lea e Street (1998, p.157), no entanto, entendem que a questão não pode ser resumida a programas de treinamento:

The study skills approach has assumed that literacy is a set of atomized 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, which are treated as a kind of pathology. The theory of language on which it is based emphasizes surface features, grammar and spelling. Its sources lie in

contexto acadêmico, considerando desde o curso até o nível da epistemologia.

behavioural psychology and training programs and it conceptualizes student writing as technical and instrumental.⁷⁵

Trata-se de uma discussão que outra vez retorna às concepções acerca do *modelo autônomo de letramento* e às implicações subjacentes a adoção de um posicionamento convergente com esse *modelo*.⁷⁶ Compreensões pautadas somente na dimensão cognitivista e nas dicotomias, apresentadas como características de sujeitos tomados abstratamente ignoram a natureza agentiva da linguagem, seu significado social e suas relações de poder. A postura de Bagno (2010), nesse contexto, remete ao conceito de *déficit*, aventado por Bernstein (1982) acerca da fala – tomando-o, aqui, na escrita –, tal qual discutimos em Cerutti-Rizzatti, Correia e Mossmann (2012).

Importa enfatizar ainda, em relação às propostas compensatórias associadas a um *modelo de letramento* entendido como *autônomo*, que o empreendimento de manuais, de monitorias e até mesmo de disciplinas específicas – tal como ocorre com a *Produção Textual Acadêmica*⁷⁷ – não é suficiente – o que não parece ser novidade – para que os sujeitos passem a compartilhar das práticas que sustentam

⁷⁵ Tradução nossa: abordagem de habilidades de estudo presumiu que o letramento é um conjunto de habilidades vaporizadas que os alunos devem aprender e que são, então, transferíveis a outros contextos. O foco é na tentativa de resolver os problemas do aprendizado dos estudantes, os quais são tratados como patologias. A teoria da linguagem em que essa concepção se baseia enfatiza as características da superfície da língua, considerando a gramática e a ortografia dos sujeitos. Tais fontes pautam-se em programas de treinamento e no behaviorismo, tomando a escrita do estudante como técnica e instrumental.

⁷⁶ Percebemos o posicionamento do autor, por meio da aceção atribuída ao termo *letrar*, aqui equivalente, em boa medida, a *alfabetizar plenamente* (INAF, 2009) os sujeitos; no entanto, diferentemente de como o Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF – concebe esse processo, o autor em questão parece entender *letramento* como uma habilidade a ser distribuída entre os sujeitos-graduandos. Além disso, parece ignorar experiências trazidas pelos alunos com usos da escrita de outros domínios, o que pressupõe um esvaziamento de vivências com a escrita que se caracterizam pela não convergência com *práticas de letramento* acadêmicas.

⁷⁷ Aqui, nos referimos à disciplina de *Produção Textual Acadêmica* ministrada no curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina, cuja ementa prevê a abordagem de diretrizes instrucionais relacionadas aos *gêneros* que instituem relações entre os sujeitos no âmbito acadêmico.

os usos requeridos na *esfera acadêmica*, haja vista que muitas universidades lançam mão de estratégias dessa ordem, mas o fazem não raro tão somente dentro de uma perspectiva muito próxima ao ‘adestramento’ de que trata Bagno (2010). Nessas condições, é válido realçar a premência de ressignificações referentes à forma de compreender as relações dos sujeitos materializadas no *ato de dizer*, bem como o posicionamento da própria universidade mediante os usos sociais da escrita.

Students could assimilate this general advice on writing 'techniques' and 'skills' but found it difficult to move from the general to using this advice in a particular text in a particular disciplinary context. In both universities⁷⁸, the majority of the documents offering guidelines of this nature that we analyzed took a rather technical approach to writing, concentrating on issues of surface form: grammar, punctuation and spelling.⁷⁹

[...]

The guidelines involved issues broadly defined as structure, such as those concerned with the formal organization of a piece of writing (introduction, main body, conclusion) or as argument, involving advice on the necessity of developing a position rather than providing 'just' a description or narrative.⁸⁰ (LEA; STREET, 1998, p.7)

⁷⁸ De acordo com Lea e Street (1998), tal pesquisa foi realizada em duas universidades no sudeste da Inglaterra: uma ‘tradicional’ e uma ‘nova’.

⁷⁹ Tradução nossa: Os graduandos puderam assimilar as recomendações gerais referentes a ‘habilidades’ e ‘técnicas’ de escrita, contudo encontraram dificuldades para mover-se do geral para o uso dessas técnicas em um texto específico em um contexto disciplinar específico. Nas duas universidades, a maioria dos manuais que oferece diretrizes dessa natureza que analisamos apresenta uma abordagem bastante técnica com relação à escrita, concentrando-se em questões consideradas de superfície: gramática, pontuação e ortografia.

⁸⁰ Tradução nossa: Os manuais envolveram questões amplamente definidas como estrutura, tais como aquelas que se preocupam com a organização formal de uma composição escrita (introdução, desenvolvimento, conclusão) ou como argumentação, incluindo a recomendação na necessidade de desenvolver um posicionamento ao invés de propiciar apenas uma descrição ou narrativa.

Diante de tantas tensões e contradições, Lillis (2001) propõe deslocamentos em se tratando de uma visão mais monológica da compreensão da escrita na universidade, em direção a uma concepção de escrita como ato social constituidor das relações interpessoais e das identidades dos graduandos. Além disso, a mudança de foco do *modelo autônomo de letramento* para um entendimento situado dos usos da escrita faculta a contestação dos discursos oficiais e das *práticas de letramento* que têm lugar nesses espaços, tomadas como ‘universais’. A restrição da *esfera acadêmica* a grupos privilegiados está associada a dimensões de tal *modelo autônomo*, que envolvem os já mencionados arquetipos de *exclusão/inclusão*, *assimilação* e *multiculturalismo* objeto da crítica de Kalantzis e Cope (2006). Representações oficiais e dominantes amparam-se na hegemonia e na ideologia para construir um *status* social pautado em convenções e normas delineadas como fixas e específicas de tal *esfera* (LILLIS, 2001).

The problem for institutionalized education, and the problem for the teaching and learning of literacy, is that students bring with them different life experiences. What they know, who they feel themselves to be, and how they orient themselves to education varies because their lifeworlds vary; because life as they have subjectively experienced it varies so markedly. As a consequence, people experience education differently, and their outcomes are different. (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 121)⁸¹

O apagamento dos sujeitos em suas singularidades e a redução de outras vozes que constituem o caldeirão de vozes sociais a *dizeres* não permitidos, devido a autoridades que conferem legitimidade a alguns usos da escrita, excluindo potencialmente a presença autoral dos

⁸¹ Tradução nossa: O problema para a educação institucionalizada e o problema para o ensino e aprendizagem do letramento é que os alunos trazem consigo experiências de vida diferentes. O que eles sabem, o que sentem que são, e como se orientam no sistema educacional varia porque suas vivências são distintas, porque a vida que eles têm subjetivamente experienciado varia marcadamente. Como consequência, as pessoas experimentam a educação de forma diversa e seus desfechos são diferentes.

sujeitos pertencentes a estratos sociais desprivilegiados, são decorrentes de um posicionamento autoritário que regula direta ou indiretamente o que pode ou deve ser dito pelos graduandos, considerando, para tanto, a configuração pré-determinada e reguladora da materialização do *ato de dizer*.

[...] that the conventions surrounding the production of student academic texts are ideologically inscribed in at least two powerful ways: by working towards the exclusion of students from social groups who have historically been excluded from the conservative-liberal project of HE [...] and by regulating directly and indirectly what student-writers can mean, and who they can be.⁸² (LILLIS, 2001, p. 40)

Zavala e Córdoba (2010, p.46) enfatizam a importância de se discutir as práticas concernentes à *esfera acadêmica* a partir da linguagem em uso e do modo como os sujeitos explicitam suas diferenças, suas singularidades, para compreender um pouco melhor as relações instituídas por meio da língua no espaço acadêmico.

[...] la educación se encarga de reproducir la inequidad social a través de la construcción de lo que es valorado como lenguaje “legítimo” y de quiénes cuentan como hablantes “normales”. De hecho, la educación constituye un lugar clave para definir lo que constituye el lenguaje legítimo. Todos los debates sobre quién debería hablar qué y cómo son realmente debates sobre quién puede decidir qué cuenta como lenguaje legítimo. (ZAVALA; CÓRDOVA, 2011, p.46)⁸³

⁸² Tradução nossa: [...] as convenções em torno da produção de textos acadêmicos pelos estudantes estão ideologicamente inscritas em pelo menos duas poderosas maneiras: em função da exclusão de estudantes de grupos sociais historicamente alijados do projeto conservador-liberal do ensino superior e pela regulação direta ou indiretamente em relação ao que os estudantes-escritores podem dizer e o que podem ser.

⁸³ Tradução nossa: [...] a educação se encarrega de reproduzir a desigualdade social através da construção do que é valorado como linguagem ‘legítima’ e através daqueles que são tomados como falantes “normais”. De fato, a educação

Lillis (2001) discute a natureza dialógica da linguagem, em remissão aos estudos bakhtinianos, e propõe que se repense a dinâmica das vivências culturais humanas e da linguagem como atividade social interventiva, porque os sujeitos são ativos e respondem ao mundo e ao outro; são responsáveis pelo lugar único que ocupam no mundo; carregam consigo seus valores e suas histórias, não estando estagnados no mundo em transformação; são reais em constantes embates e disputas materializados por meio da linguagem.

Essa autora afirma, ainda: “The acknowledgement of the centrality of the addressivity, in and for meaning making, is to challenge the dominant way in which the writer/reader relationship’s impact on the construction of texts is often construed, in several ways.”⁸⁴ (LILLIS, 2001, p. 42) Afinal, a compreensão de escrita acadêmica que transcende a abordagem universal de uso da língua assume o *ato de dizer* nessa *esfera* como construção e negociação de sentidos os quais se dão em um contexto cultural mais amplo e em relação ao contexto de situação – especificidades da *esfera* (LILLIS, 2001). Além disso, a escrita como vivência social remete a noções de *dialogismo* e de *endereçamento*⁸⁵. Uma concepção de *língua* como *interação*, como *encontro* pressupõe o outro, ancora-se na cadeia discursiva dos enunciados proferidos por sujeitos reais, em contextos específicos e com finalidades específicas.

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso, cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetal. A escolha dos meios

constitui um lugar-chave para definir o que é assumido como legítimo no que se refere aos usos da língua. Todos os debates sobre quem deveria falar são, na verdade, debates sobre quem pode decidir o que é e pode ser legitimado.

⁸⁴ Tradução nossa: O reconhecimento da centralidade do endereçamento, na e para a construção do sentido, é para desafiar o modo dominante no qual o impacto do relacionamento do escritor/leitor de textos é frequentemente construído, de muitas maneiras.

⁸⁵ Lillis (2001) faz uso dos termos: “dialogicality” e “addressivity”. Consideramos, respectivamente, *dialogicidade* e *endereçamento* como termos imbricados e inter-relacionados.

linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. (BAKHTIN, 2010 [1952-53])

Tomar a língua como atividade social implica reconhecer sua natureza dialógica e, portanto, o seu caráter de *direcionamento* que é tomado como “[...] traço essencial (constitutivo) do enunciado” (BAKHTIN, 2010 [1952-53]). A escrita ou a materialização do *ato de dizer* na *esfera acadêmica* na forma de *gêneros do discurso secundários* precisa ser entendida como processo de coconstrução de sentidos, sujeito a negociações, a embates e confrontos. O dialogismo entendido como “[...] o simpósio universal que define o existir humano [...]” (FARACO, 2007, p.44) é conceito essencial na relação interpessoal concebida por intermédio do texto como processo e não como produto encerrado em si mesmo, tal como defendem adeptos de discursos do *mainstream*. No olhar de Ponzio (2010, p.37) em convergência com a filosofia bakhtiniana:

A dialogicidade não é característica exclusiva de um certo tipo de palavra, mas é a dimensão constitutiva de qualquer ato de palavra, de discurso. Cada palavra própria se realiza numa relação dialógica e recupera os sentidos da palavra alheia; é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e não pertence nunca a uma só consciência, a uma só voz. E isso já pelo fato de que cada falante recebe a palavra de uma voz alheia, e a intenção pessoal que ele posteriormente confere encontra a palavra ‘já habitada’ [...] por uma intenção alheia.

Em nossa compreensão, a escrita acadêmica, agasalhando a atividade social em coconstrução, precisa pautar-se em uma concepção de *língua* como *encontro* que provoca deslocamentos na constituição identitária dos sujeitos em relação intersubjetiva. Para Bakhtin (2010 [1952-3], p. 334), “A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*. Ela entra no diálogo, que não tem final semântico (mas que pode ser fisicamente interrompido para esse ou aquele participante).” Assim “[...] cada um de

nós é efeito da alteridade: nada sou fora das relações com os outros; nós nos constituímos e vivemos na relação com a alteridade.” (FARACO, 2007, p. 46). A escritura não se constitui pela mera aplicação de regras de coesão, coerência, concordância ou mesmo, em nível mais profundo, de adequação ao *gênero do discurso* esperado. Ponzio, nesse viés, (2010, p. 39, grifos do autor) escreve:

A palavra enquanto célula viva do discurso, enquanto dizer, enquanto enunciação, recusa-se ao conhecimento indiferente que caracteriza a linguística geral, justamente enquanto geral, [...] Dela é possível apenas uma fenomenologia, uma descrição, mais precisamente, uma descrição *participante*. Trata-se da possibilidade de descrever de maneira participante a palavra na ‘concreta arquitetônica’ da relação eu-mundo, segundo a qual se organiza de maneira singular; por isso que concerne espaço, tempo e valores, esse é o mundo no qual o ato do eu, aqui compreendido o ato de palavra, de volta em volta se realiza como evento unitário e único.

O ato de enunciar-se materializa, por meio da escrita, representações da subjetividade humana, desvelando a constituição da identidade. A escrita compreendida como *ato de dizer* é atividade decorrente de reflexões, de posicionamentos e de compreensões explicitadas em formas específicas regidas pelo contexto histórico-cultural, pelos lugares ocupados pelos sujeitos, evidenciado em seu não *álibi* na existência (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), pelas relações estabelecidas por intermédio dessa mesma atividade, pelos valores e anseios implicados nos diferentes usos dessa modalidade da língua. Nesse sentido, “[...] além de mediar as relações entre o pensamento e o mundo, os usos da linguagem e suas estruturas constituem relações sociais e identidades.” (KLEIMAN, 2006, p. 78). A escrita ainda se caracteriza pela singularidade, uma vez que dizer é dizer-se e cada eu – e cada outro – se constitui mediante suas experiências e vivências promovidas pelos *encontros*. Em relação à filosofia do *ato de dizer*, Bakhtin (2010 [1920-24], p. 43-4) reflete:

O ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e

em seu existir; deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional, seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral), de modo que a responsabilidade especial deve ser um momento incorporado de uma única e unitária responsabilidade moral. Somente assim se pode superar a pernicioso separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida.

Diante dessas considerações, a escrita na universidade, a enunciação dos graduandos consolidada em textos em *gêneros do discurso* específicos transcende a ideia monológica de texto como produto, como expressão de ideias, como transmissão de um saber concluído, desvelando vivências, valorações, historicidades. Nesse caso, o professor – à luz do ideário vigostkiano (VIGOTSKI, 2000 [1978]), como interlocutor mais experiente – passa a ver determinada produção textual como *ato de dizer* que não se encerra quando enunciado, estando constantemente aberto a discussões, a questionamentos entendidos, no ideário bakhtiniano, como *contrapalavras*. Assim, a escritura como possibilidade de *encontro* com o outro pauta-se na consideração das vozes trazidas para o texto, baseadas na experiência, materializadas na linguagem. De acordo com Lillis (2001, p. 46), “Voice as experience refers to the configurations of life experiences that any one individual student-writer brings with her to higher education.”⁸⁶ As vozes suscitam uma concepção de *língua* como prática social que constitui o sujeito em sua consciência. Nesses termos, Volóshinov (2009 [1929], p.32) afirma: “La lógica de la conciencia es la de la comunicación ideológica, la de la interacción sígnica en una colectividad.”⁸⁷. Ainda Lillis (2001, p. 31):

[...] student academic writing, like all writing, is a social act. That is, student writing takes place within a particular institution, which has a particular history, culture, values and practices.

⁸⁶ Tradução nossa: A voz como experiência refere-se às configurações de experiências de vida que qualquer sujeito na posição de aluno-escritor traz com ele para o ensino superior.

⁸⁷ Tradução nossa: A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica em uma coletividade.

[...] What the student writer does in her academic writing is shaped both by her understanding of the specific socio-discursive contexts she is studying within and also by what she brings to the act of writing, her ‘habits of meaning’ from her different life experiences.⁸⁸

As vozes sociais carregam consigo seus valores e conflitos; vozes pertencentes ao âmbito acadêmico e vozes da experiência cotidiana enfrentam-se nesse cenário de ampliação do espaço da universidade para grupos de estudantes com *práticas de letramento* nem sempre convergentes com as *práticas* da *esfera acadêmica*. A divergência entre essas *práticas* e uma postura autoritária – tradicionalmente cultivada nas relações em âmbito acadêmico – parecem produzir posicionamentos desconfortados por um lado e posicionamentos de isenção, por outro. Tal cenário tem contribuído para consolidar entraves na participação efetiva dos graduandos em situações em que lhes é requerido o *ato de dizer*. Além disso, as demandas acadêmicas estão imersas, segundo Lillis (2001), em um dispositivo de controle nomeado de *prática institucional do mistério*. De acordo com a autora, “This practice of mystery is ideologically inscribed in that it works against those least familiar with the conventions surrounding academic writing, limiting their participation in HE as currently configured.”⁸⁹ (LILLIS, 2001, p.53). Isso nos remete ao que discutem Zavala e Córdova (2011, p. 47):

Todo esto significa que al ejercer control sobre el valor de los recursos lingüísticos – es decir, al lograr que algunas formas de hablar se conciban como “buenas” y otras como “malas” – de manera

⁸⁸ Tradução nossa: [...] a escrita acadêmica, como toda escrita, é um ato social. Ou seja, a escrita de estudantes acontece dentro de uma instituição específica, que tem sua história, cultura, valores e práticas particulares. [...] O que o estudante faz em sua escrita acadêmica é formado tanto pelo que ele entende do contexto sócio-discursivo que está estudando, quanto pelo que traz para o ato de escrever, suas maneiras de significar em suas experiências de vida.

⁸⁹ Tradução nossa: Essa prática do mistério é ideologicamente inscrita no trabalho contra os menos familiarizados com as convenções em torno da escrita acadêmica, limitando sua participação no ensino superior nos moldes em que ele está configurado.

simultánea los grupos sociales dominantes controlan la producción y distribución de otros tipos de recursos simbólicos y materiales. Nos referimos [...] a lo que cuenta como conocimiento o lo que la escuela otorga a manera de certificados y títulos. Cuando a un estudiante se le tacha de “ignorante” por ser motoso, de “inferior” por ser quechua hablante o de “incapaz para poder pensar coherentemente” por el hecho de no haber aprendido las convenciones de la escritura académica, tiene menos oportunidades para poder adquirir otros recursos sociales. Todo esto significa que los debates sobre normas y prácticas lingüísticas son, al final, debates sobre el control de otro tipo de recursos y que, por ende, están profundamente relacionados con la legitimación de relaciones de poder inequitativas.⁹⁰

Há, nesse contexto, uma tensão entre as forças dominantes mantenedoras do *mainstream* e as forças de margem que buscam descentralizar tais núcleos, ainda que temporariamente (KALANTZIS; COPE, 2006). Identidades privilegiadas entram em conflito a partir da entrada de novos membros na *esfera da atividade humana* em que tais identidades se consolidaram/consolidam, e os mecanismos de regulação explicitam problematizações referentes às dificuldades dos sujeitos na equalização entre as condições de *insider/outsider* (KRAMSCH, 1998), consideradas as movências nessas condições a que já fizemos reiterada

⁹⁰ Tradução nossa: Tudo isso significa que ao exercer o controle sobre o valor dos recursos linguísticos – está se definindo, que algumas formas de falar sejam tomadas como “boas” e outras como “más” – simultaneamente, os grupos sociais dominantes controlam a produção e distribuição de outros tipos de recursos simbólicos e materiais. Referimo-nos, por exemplo, ao que conta como conhecimento ou o que a escola outorga em relação aos certificados e títulos. Em contextos nos quais um estudante é definido como “ignorante” por ser motoso, como “inferior” por ser um falante quechua ou como “incapaz para poder pensar coherentemente” em decorrência de não ter aprendido as convenções da escritura acadêmica, ele tem menos oportunidades para poder adquirir outros recursos sociais. Tudo isto significa que os debates sobre normas e práticas linguísticas são, afinal, debates sobre o controle de outro tipo de recursos e que, por fim, estão profundamente relacionados com a legitimação de relações de poder que agem em favor da desigualdade.

menção. Novamente Lillis (2001, p. 75):

The socio-discursive space which is inhabited by student-writers and tutors [...] is fundamentally monologic, in that it is the tutor's voice that predominates, determining what the task is and how it should be done, without negotiating the nature of the expectations surrounding this task through dialogue with the student-writer. Within this monologic relationship, there is denial of real participants, that is, actual tutors and student-writers with their particular understandings and interests, the elaboration and exploration of which might have done two things: a) enable the student writers to negotiate greater understanding of what was being demanded; and; b) enable a range of other meanings to be made.⁹¹

Para essa autora, a *prática institucional do mistério* enfatiza a concepção monológica, apagando singularidades da subjetividade dos graduandos, e, portanto, de suas identidades. Os obstáculos encontrados pelos sujeitos em se tratando da materialização do *ato de dizer* no espaço acadêmico são atribuídos por Lillis (2001) a uma compreensão de universalidade referente às *práticas de letramento* que sustentam os *eventos de letramento* nesse espaço. Assim, determinadas regras são tomadas como senso comum, quando, na verdade, são apenas regulações de uma *esfera* específica.

This dominant practice of mystery works towards excluding them from the project of higher

⁹¹Tradução nossa: O espaço sócio-discursivo, que é ocupado por estudantes-escritores e tutores [...], é fundamentalmente monológico no sentido de que a voz dos tutores é predominante, determinando qual tarefa deve ser feita e como deve ser feita, sem a negociação da natureza das expectativas em torno dessa tarefa através do diálogo com o estudante-escritor. Dentro dessa relação monológica, há negação de participantes reais, ou seja, tutores e estudantes escritores com suas compreensões e interesses particulares, a elaboração e exploração dessas relações pode ter desencadeado duas importantes questões: a) permitir que estudantes-escritores negociem uma maior compreensão do que está sendo exigido; e b) permitir uma gama de outros significados a serem construídos.

education as currently configured. Exclusion at another level also occurs: that of excluding certain ways of meaning. For although the conventions of essayist literacy surrounding student academic writing remain implicit, they are in operation, and work towards regulating meaning making in specific ways.⁹² (LILLIS, 2001, p.78)

Reconhecer diferentes culturas e maneiras de construir sentidos implica assumir interpenetrações de *esferas*. No sentido contrário, ecoam dizeres os quais ideologizam que escrever é para poucos e que não familiaridade com especificidades da *esfera acadêmica* implica impossibilidade de inserção nela (LILLIS, 2001).

Do ponto de vista autoritariamente elitista, por isso mesmo reacionário, há uma incapacidade quase natural do Povão. Incapaz de pensar certo, de abstrair, de conhecer, de criar, eternamente de ‘menor’, permanentemente exposto às ideias chamadas exóticas [...] A sabedoria popular não existe, as manifestações autênticas da cultura do povo não existem, a memória de suas lutas precisa ser esquecida, ou aquelas lutas contadas de maneira diferente; a ‘proverbial incultura’ do Povão não permite que ele participe ativamente da reinvenção constante de sua sociedade. (FREIRE, 1986, p.38)

Kleiman (1998, p.283) acrescenta à discussão:

[...] o processo constante de pública privação da legitimidade do dizer do não escolarizado, do não reconhecimento de sua experiência como uma prática de ação relevante, típico das sociedades tecnológicas mais autoritárias, é constante no

⁹² Tradução nossa: Essa prática dominante do mistério age em favor da exclusão de determinados sujeitos do projeto do ensino superior na forma como ele está configurado. Ocorre também exclusão em outro nível: exclusão de certos significados. Pois ainda que as convenções norteadoras dos gêneros na esfera acadêmica mantenham-se como implícitas, elas estão em operações e trabalham para regular a construção de sentidos de maneiras específicas.

nosso contexto: é realizado na escola, na imprensa, pelo homem da rua, mas pode ser subvertido por aqueles indivíduos cujas perspectivas subjetivas tenham sido transformadas pela ação social, como é o caso dos militantes e outros grupos engajados em práticas críticas.

Lillis (2001) explicita que o letramento concebido como tradicionalmente acadêmico desenvolveu-se dentro de uma estrutura binária central para a racionalidade, de modo que algumas formas são privilegiadas diante de outras: raciocínio lógico *versus* intuição; verdade acadêmica *versus* experiência pessoal; certeza *versus* incerteza; formalidade *versus* informalidade; competição *versus* colaboração. Os sujeitos constituem-se nesses embates, deslocam-se mutuamente, embora em diferentes intensidades. Por vezes, tais deslocamentos configuram-se como uma espécie de pseudoparticipação, na qual o sujeito identifica determinadas representações e as assume, sem necessariamente ter se apropriado dos saberes e de suas implicações ideológicas, visando a uma identificação maior e uma aproximação com as *práticas* que regem os *eventos de letramento*. Zavala (2010) aponta para uma colonização do discurso dos graduandos, o que resulta em uma assimilação de posicionamentos pouco críticos no que concerne ao letramento característico da universidade.

O letramento acadêmico deveria cumprir um papel crítico e não paliativo no ensino superior, o que implica combater os discursos de déficit acerca da falta de lógica e de racionalidade nos aprendizes. Necessitamos de uma mudança em uma visão da conquista/fracasso baseada na “habilidade” e na “instrução” a uma que considere o estudo nesse nível como uma aprendizagem de novas formas de pensamento e de expressão para os estudantes. (ZAVALA, 2010, p.91)

É importante escutar o outro, estar em relação interpessoal efetiva, a fim de que dentro do próprio espaço acadêmico os discursos sejam questionados e os obstáculos sejam repensados em favor de que se construa uma universidade de fato para todos. A esse respeito, Lillis (2001, p.105) enfatiza que “If we listen to student-writers, we learn how such apparently insignificant and seemingly ‘neutral’ prototypical

conventions may marginalize writers and readers, and ensure that only a particular type of writer-reader relationship is maintained in academia.”⁹³ Assim, a dimensão dialógica contrapõe-se a posicionamentos neutros e homogêneos, desvelando interesses e relações de poder consolidadas em convenções que regulam a materialização dos *atos de dizer* pelos *participantes* das *atividades* nesse *ambiente* por meio das *rotinas* estruturadas, dos *domínios*, dos *participantes ocultos* e dos *recursos* (HAMILTON, 2000).

At the level of context of situation, direct regulation takes place in some instances, as when, for example, a tutor tells a student-writer what she can (not) say in her text. But indirect regulation is more common; this occurs, for example, when a tutor prohibits specific grammatical forms [...] Regulation at the level of context of culture can also be glimpsed from specific instances from student-writers’ construction of texts. ⁹⁴ (LILLIS, 2001, p.161)

Os obstáculos decorrentes das demandas e convenções acadêmicas são percebidos, em geral, em contextos em que os sujeitos-graduandos são convidados a enunciar-se em um *gênero* específico da *esfera acadêmica*. Para fazê-lo, tais graduandos precisam agenciar uma série de saberes, considerando o contexto, os interlocutores e o embasamento teórico e epistemológico a partir dos quais tais dizeres são enunciados. A construção de sentidos, nesses termos, passa necessariamente pela relação dialógica entre tais sujeitos, seja essa situação a realização de um *seminário* ou a produção de uma *resenha*, o olhar do outro é fundamental para que o texto, no *gênero*, entendido

⁹³Tradução nossa: Se ouvirmos os estudantes-escritores, nós aprendemos como tais convenções prototípicas, aparentemente insignificantes e disfarçadamente neutras, podem marginalizar escritores e leitores, garantindo que apenas um determinado tipo de relação escritor-leitor permaneça na academia.

⁹⁴ Tradução nossa: Em nível de contexto de situação, a regulação direta ocorre em alguns casos, quando, por exemplo, um tutor diz a um estudante-escritor o que ele pode (ou não) dizer em seu texto. Mas a regulação indireta é mais comum; e ocorre quando um tutor, por exemplo, proíbe determinadas formas gramaticais. [...] A regulação em nível de contexto cultural pode também ser vislumbrada na construção de textos dos estudantes em casos específicos.

como processo, constitua-se mediante especificidades do referido campo.

Nesse caso, os confrontos são indispensáveis, e um posicionamento dialógico age em favor da familiarização dos sujeitos-graduandos com demandas acadêmicas, tanto quanto com a forma com que resistem a elas ou as ressignificam. A postura monológica encerra possibilidades e gera frustrações e, na melhor das hipóteses, faculta pseudoparticipações dos sujeitos nos *eventos de letramento* em que tal participação lhes é requerida. Para Ponzio (2010, p.38) “A palavra mais monológica não é senão o grau mais baixo de alusão à palavra do outro.”. De acordo com Lillis (2001, p.167),

[...] the increasingly extensive use of written guidelines across institutions has only limited value and should not be seen as the primary means of teaching and learning essayist literacy. Written guidelines tend to become meaningful only when students are already familiar with this practice.⁹⁵

Destarte, as convenções precisam ser debatidas, a fim de os graduandos se familiarizem com as especificidades da *esfera acadêmica*, o que não corresponde a um silenciamento dos sujeitos. Pelo contrário, negociação de sentidos e diálogos colaborativos entre professores e alunos configuram-se em favor de um reconhecimento de limites e limitações do que é *aceitável* ou não nessa mesma *esfera*, facultando aos sujeitos maior responsividade e consciência no que respeita às convenções regentes das relações estabelecidas em âmbito acadêmico por intermédio da linguagem, propondo, ainda, discussões e reflexões acerca dessas e de outras convenções.

A escrita na *esfera acadêmica*, quando concebida à luz dos preceitos autônomos, traduz representações do contexto atual como um momento de *crise* decorrente da ampliação do espaço acadêmico para comunidades específicas até há pouco alijadas da universidade. Essa

⁹⁵ Tradução nossa: A utilização cada vez mais recorrente de diretrizes orientadoras da prática escrita nas instituições tem somente um valor limitado e não deveria ser vista como o principal meio de trabalho com o letramento na esfera acadêmica. Diretrizes para a escrita tendem a se tornar significativamente úteis apenas quando os estudantes já estão familiarizados com as práticas.

compreensão está relacionada a um apagamento do contexto social e econômico e, portanto, das transformações sociais e da ausência de políticas públicas que se ocupem do cenário educacional em situações mais amplas e, ao mesmo tempo, específicas, como a qualificação das ações das escolas públicas em nível nacional.

Está, ainda, implícita a consideração de uma língua homogênea, que implica o silenciamento de outras manifestações culturais e linguísticas. Bakhtin (2010, p.401) a esse respeito argumenta que a constituição de uma linguagem não se dá pelo apagamento de outras formas de entender o mundo, antes pelo contrário, para o autor, “O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo.” E acrescenta que não é pela interdição que o novo se produz, mas antes pelas negociações, pelos embates materializados em enunciados saturados pela ideologia e pelas axiologias. Lillis (2001, p. 176), por sua vez, escreve:

What is it for? Who is it for? Which practices are to be valued, and why? The kinds of writing that are demanded, and the ways in which these are taught, cannot be thought of as an adjunct to the mainstream curriculum or pedagogy but rather are integral to our aims in, and for, higher education. [...]⁹⁶

Nesse sentido, Lillis (2001) discute a importância de que a escrita seja compreendida na universidade como ação interventiva cuja organização se constitua de maneira plural em diferentes contextos, com diferentes pretensões. Para Kleiman (2010), é indispensável ponderar e propor ações e atividades que de fato considerem as *práticas de letramento* do aluno em relação às *práticas de letramento* pertencentes à instituição acadêmica, tomando a escrita como socialmente relevante. Desse modo, para repensar a escrita no âmbito acadêmico é

⁹⁶ Tradução nossa: Para que serve? Para quem? Que práticas devem ser valorizadas e por quê? As formas exigidas da escrita, e as maneiras pelas quais são ensinadas, não podem ser pensadas como complementares ao currículo ou pedagogia principal, mas, ao invés disso, são integrais em nossas metas em e para o ensino superior.

imprescindível reconhecer a diversidade de *práticas de letramento*, desvelando valores e crenças subjacentes às *esferas da atividade humana* em questão, explicitando ainda as convenções regentes das práticas nos contextos socioculturais a fim de dar visibilidade às ‘regras do jogo’ para o discurso oficial e para o não oficial. Explicitar convenções implica assumir, ainda, uma visão heterogênea, ocupada das singularidades, considerando desafios concernentes a esse enfoque. Além disso, envolve deslocar-se de uma abordagem tomada como homogênea, com *práticas* orientadas para a reprodução de um discurso oficial; em direção a uma abordagem pautada em *práticas* problematizadoras das limitações dos discursos dominantes, em favor da construção e da negociação de sentidos.

[...] do ponto de vista crítico, não é possível pensar sequer a educação sem que se pense a questão do poder; se não é possível compreender a educação como uma prática autônoma ou neutra, isto não significa, de modo algum, que a educação sistemática seja uma pura reprodutora da ideologia dominante. As relações entre a educação enquanto subsistema e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas. A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto. (FREIRE, 1986, p. 28)

Repensar a escrita na universidade envolve, nesses termos, levantar questões, materializadas nos *dizeres*, nos *saberes* e nos *fazeres*, a fim de que a escrita não seja tomada como um carimbo, como uma produção estanque, com regras estáticas e hierarquicamente consideradas como decretos divinos e imutáveis. Na visão de Kleiman (2002), a relação com a escrita precisa ser compreendida como instável, como em constante transmutação. Nesse sentido, Volóshinov (2009 [1929], p. 40) afirma que a palavra carrega consigo um indicador de todas as transformações sociais. “La palabra es el medio en el que se acumulan lentamente aquellos cambios cuantitativos que aún no logran pasar a una nueva cualidad ideológica, ni dar origen a una nueva y acabada forma ideológica. [...]”⁹⁷. A escrita é, nesse caso, a língua em

⁹⁷ Tradução nossa: A palavra constitui o meio no qual se acumulam lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de

movimento, dita e redita, em transformação assim como o são as relações humanas e o próprio mundo. Dizer é trazer o mundo, é calcular possibilidades, escolher estratégias linguísticas e discursivas, confrontar expectativas, posicionamentos, é ir *ao encontro de*. Para Volóshinov (2009 [1929], p. 47), o ser, refletido no signo, “[...] no tanto se reflete propriamente como se refracta en él. Es la intersección de los intereses sociales de orientación más diversa, dentro de los límites de un mismo colectivo semiótico; esto es, la lucha de clases.”⁹⁸.

Desse modo, em uma abordagem alternativa, que concebe os usos sociais da escrita em relação à singularidade e às identidades e, portanto, relacionada à diversidade e à diferença, a escrita, como *ato de dizer*, constitui-se como espaço de *encontro* com o outro; afinal, escrever faz sentido quando se consideram as pluralidades de modos de ver o mundo e de apresentar o mundo vivido aos outros e a si⁹⁹ (com base em BAKHTIN, 2010 [1970]; VOLOSHÍNOV, 2009 [1929]), tendo em vista ainda, conforme Lillis (2001), o reconhecimento e a explicitação das convenções que regem as *esferas de atividade* e que, como parte dos constituintes não-visíveis (HAMILTON, 2000), ancoram os *eventos de letramento*. Compreensões dessa ordem vinculam-se a um ideário histórico-cultural, ocupado de questões que envolvem a linguagem e as relações humanas, buscando desmistificar representações e rever posicionamentos universalizantes, evidenciando o caráter constitutivo da linguagem e seu papel central na constituição das identidades e dos compartilhamentos identitários.

adquirir uma nova qualidade ideológica, e nem tiveram tempo de dar origem a uma forma ideológica nova.

⁹⁸ Tradução nossa: não apenas nele se reflete, mas também se refrata. [...] É a intersecção de interesses sociais de orientações mais diversas dentro dos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes.

⁹⁹ No caso, consideramos o retorno a nossos próprios dizeres materializados em tempos históricos diferentes desse que vivemos atualmente, o retorno a outro *eu* de nós mesmos, agora modificado e assim *ad infinitum*.

4 CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA: UMA DISCUSSÃO SOBRE RELAÇÕES ENTRE *SUBJETIVIDADE* E *ALTERIDADE* IMPLICADAS NO ATO DE DIZER NA *ESFERA ACADÊMICA*

E era como se naquele imenso mar se desenrolassem os fios da história, romances antigos onde nossos sangues se haviam misturado. Eis a razão por que demorávamos na adoração do mar: estavam ali nossos comuns antepassados, flutuando sem fronteiras. (Mia Couto)

A escrita como ato social está intrinsecamente relacionada à questão da constituição identitária dos sujeitos. O uso social da modalidade escrita da língua implica a materialização das representações e significações de mundo dos sujeitos que se encontram/interagem e se deslocam por meio dessa mesma modalidade que é saturada por valores e crenças. Para Volóshinov (2009 [1929] p.27-8), a dimensão axiológica é inerente à natureza do signo, da linguagem como atividade, como prática social e cultural, e consequentemente, inerente às relações humanas.

El signo no solo existe como parte de la naturaleza, sino que refleja y refreta esta otra realidad, y por lo mismo puede distorsionarla o serle fiel, percibirla bajo un determinado ángulo de visión, etc. A todo signo pueden aplicársele criterios de una valoración ideológica.[...] Donde hay un signo, hay ideología. Todo lo ideológico posee una significación signica¹⁰⁰.

Pensar a identidade transcende entendimentos de unidade, de nação¹⁰¹ e implica compreender essa dimensão axiológica da linguagem,

¹⁰⁰ Tradução nossa: O signo não só existe como parte da natureza, mas também reflete e refrata essa outra realidade, podendo dizê-la de um modo ou de outro, conforme o ângulo de visão, etc. A todo signo pode-se aplicar critérios de valorização ideológica. [...] Portanto, onde há signo, há ideologia. Tudo que é ideológico possui uma valorização signica.

¹⁰¹ Trataremos da identidade na relação da *subjetividade* com a *alteridade*, por isso não tomaremos esse conceito no sentido dos apagamentos e silenciamentos da diferença – discussão proposta por Ponzio (2010) –, uma vez que a unicidade

especialmente, em se tratando da modalidade escrita, admitindo um espaço de agentividade para os sujeitos em relação na organização das *esferas da atividade humana*. Tais compreensões implicam, ainda, que se admita que esses sujeitos se constituem por meio dessa linguagem nas relações intersubjetivas, não sendo, portanto, seres instituídos, determinados pelas *esferas* por onde transitam, mas sujeitos ativos, responsivos, responsáveis e conscientes que se posicionam, compartilham experiências e articulam sentidos. Ainda sob essa perspectiva e a respeito da questão da identidade, Ivanic (1998, p.12) discute que “[...] identity is not socially *determined* but socially *constructed*. This means that the possibilities for the self are not fixed, but open to contestation and change.”¹⁰²

As implicações de assumir um sujeito com tais contornos justificam a premência de se pensar a linguagem como *evento*, como lugar privilegiado de sua produção e de constituição dos sujeitos¹⁰³. Na ótica da filosofia bakhtiniana, a linguagem, o enunciado pleno não se resume ao significado, mas assume *sentido* o qual é tomado como pleno, “[...] relacionado com o valor – com a verdade, com a beleza, etc. – e que requer uma compreensão *responsiva* que inclui em si o juízo de valor. A compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica.” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 332). Assim, a linguagem “[...] como atividade e o enunciado como um ato singular, irrepitível, concretamente situado e emergindo de uma atividade ativamente responsiva, isto é, uma atitude valorativa em relação a determinado estado de coisas.” (FARACO, 2009, p.24) conta com um sujeito que se posicione eticamente, no sentido bakhtiniano do termo, mediante o caldeirão de vozes sociais que constituem as diferentes esferas. Ainda sob essa perspectiva, Bakhtin (2010 [1920-24], p.118) escreve:

Para minha consciência ativa e participante, esse

e a pluralidade são aspectos inerentes à relação entre a *palavra outra* e a *outra palavra* (PONZIO, 2010).

¹⁰² Tradução nossa: Identidade não é socialmente determinada, mas socialmente construída. Isso significa que as possibilidades identitárias não estão fixadas, mas estão abertas a contestação e mudança.

¹⁰³ Referimo-nos aqui à mudança de concepção de *língua* que é essencial, a nosso ver, na busca por compreensões acerca das questões identitárias implicadas nas relações humanas materializadas nos *atos de dizer* dos sujeitos.

mundo, como um *todo arquitetônico*, é disposto em torno de mim como único centro de realização do meu ato; tenho a ver com este mundo na medida em que eu mesmo *me realizo* em minha ação-visão, ação-pensamento, ação-fazer prático. Em correlação com o meu lugar particular que é o lugar do qual parte a minha atividade no mundo, todas as relações espaciais e temporais pensáveis adquirem um centro de valores, em volta do qual se compõem num determinado conjunto arquitetônico concreto, estável, e a unidade possível se torna singularidade real.

A linguagem é o acontecimento que coloca diante do *eu* o mundo axiologicamente dito pelo *outro* e organizado em ação conjunta, entre conflitos e confrontos. Concebida como prática social implica irrevogavelmente a relação com a alteridade. Para a filosofia bakhtiniana, cada sujeito é “[...] único e ocupa um lugar único na existência [...]” (FARACO, 2009, p. 46), o que torna os sujeitos singulares em meio ao caldeirão de vozes em que vivem, carregando consigo valores, história e memórias, no entanto a unicidade só faz sentido na dimensão da pluralidade, só pode ser vivida de modo participativo (BAKHTIN, 2010 [1920-24]). Para Bakhtin (2010 [1952-53], p.341), “Ser significa conviver [...]”, significando para o outro e através dele e para si próprio, ser é estar em relação e é levar para essa relação/encontro/acontecimento o que se *é* e o que *não se é*. Segundo Bakhtin (2010, [1920-24], p.58-59),

[...] partindo da ação-ato e não de sua transcrição teórica, há uma abertura voltada para seu conteúdo-sentido, que é inteiramente admitido e incluído desde o interior de tal ato, já que o ato de se desenvolve inteiramente no existir. [...] tal existir é, ele se cumpre realmente e irremediavelmente através de mim e dos outros – e, certamente, também no ato de minha ação-conhecimento; ele é vivenciado, asseverado de modo emotivo-volitivo, e o conhecer não é senão um momento deste vivenciar-asseverar global. A singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo. [...] Este existir não é definível pelas categorias de uma

consciência teórica não participante, mas somente pelas categorias da participação real, isto é, do ato, pelas categorias do efetivo experimentar operativo e participativo da singularidade concreta do mundo.

A constituição da subjetividade e, conseqüentemente, da identidade se dá, portanto, na relação com o outro e com o outro de si, nos embates e confrontos, nas resistências e concessões negociadas. Nas palavras de Ponzio (2010, p. 40, grifos do autor), “A relação não é *entre* eles [o *eu* e o *outro* qtomados individualmente], mas é justamente aquilo que cada um é no encontro da outra palavra com a palavra outra, e como não teria sido e provavelmente não poderá ser fora daquele encontro.” A linguagem é, nesses termos, negociação de sentidos constituídos nas relações dialógicas, e é nesse tenso embate entre vozes sociais que a dinamicidade da língua significa enquanto realidade vivida (FARACO, 2009). Para Kramsch (1998), a partir de uma perspectiva mais antropológica, a linguagem expressa e incorpora a realidade cultural, é um sistema de signos que possui valor cultural, materializando a experiência dos sujeitos nos processos de organização das sociedades humanas.

Destarte, as relações estabelecidas entre a concepção de sujeito situado, de uma incompletude fundante (BAKHTIN, 2010 [1979]) e a noção de linguagem tomada na dimensão da eventicidade e da ação social humana no mundo, entendida como produção cultural, fazem-se imprescindíveis, tendo em vista a discussão da constituição da identidade dos sujeitos, o que se dá, de uma maneira ou de outra, a partir dessas relações com o mundo e com o outro. A respeito dessas questões, Ivanić (1998, p.213) reflete:

[...] access to discourses is not random or arbitrary, but socially constrained; all people do not have equal opportunities to hear, read, try out and gradually adopt discourses and their associated identities. Rather, the social worlds in which people move define these opportunities, and consequently restrict the discursal resources people have available for self-presentation. It is not just a question of accidents of individual biography, but the differential opportunities which

are shaped by class, gender and race.¹⁰⁴

A subjetividade só faz sentido, de acordo com a filosofia bakhtiniana, na alteridade, porque é nesse circuito historicamente situado que o sujeito é obrigado a assumir sua existência real (não há álibi para a existência), construindo uma identidade, uma assinatura, uma marca que o torna único no mundo. A responsabilidade, a responsividade e a agentividade implicam necessariamente alteridade. Agir, responder, responsabilizar-se por/para é intervenção do homem na vida em relação ao outro, às *esferas da atividade humana* e aos grupos culturais constituídos ao longo da história. No olhar de Ponzio (2010, p.32) a respeito da filosofia bakhtiniana,

A palavra enquanto ato singular e responsável [...] vive na relação de alteridade como relação de *diferença não indiferente*. Trata-se da palavra como evento irrepitível que, enquanto tal, subtrai-se à *indiferença* de um sujeito cognoscente, a uma consciência abstrata, a uma visão teórica. E se subtrai justamente pela *não indiferença* que consiste, de um lado, na responsável participação que essa já requer, na sua própria forma, no seu *dizer* além do conteúdo, no seu *dito*, daquele ao qual se dirige de modo único, irrepitível e insubstituível.

É nesse sentido que a constituição da identidade se dá também em relação às diferentes *esferas da atividade humana* e em relação aos sujeitos que se organizam conforme as regularidades e as relativas estabilidades consideradas a partir dos valores, das crenças e das convenções compartilhadas historicamente em uma *esfera* ou em outra.

¹⁰⁴ Tradução nossa: [...] o acesso aos discursos não é aleatório ou arbitrário, mas socialmente limitado: as pessoas não têm oportunidades iguais para ouvir, ler, experimentar e gradualmente adotar discursos e associar suas identidades a eles. Ao invés disso, os contextos em que as pessoas se movem constituem diferentemente essas oportunidades, e conseqüentemente restringem as fontes discursivas que as pessoas encontram disponibilizadas para apresentação de si. Essa não é uma questão de acidentes biográficos de cada indivíduo, mas de oportunidades diferentes que são constituídas conforme a classe, o gênero e a raça.

Nas palavras de Ivanic (1998, p.99), “[...] identity is constructed in the micro-social contexts of interpersonal encounters.”¹⁰⁵ No caso, trata-se de pensar a constituição dos graduandos como participantes efetivos ou não em *eventos de letramento na esfera acadêmica* e as implicações identitárias dessa mesma participação. Nesses termos, Kleiman (1998, p.271) compreende o conceito de *identidade* como

[...] uma produção social emergente da interação, nem inteiramente livre das relações de poder que se reproduzem na microinteração, nem totalmente determinada por estas por força do caráter construtivo, criador de novos contextos da interação, que permitiria em princípio, a criação de relações novas, em consequência da utilização subjetiva que os interactantes fazem dos elementos objetivamente dados pela realidade social.

A discussão da identidade socialmente construída e não instituída converge com as proposições teóricas de Lahire (2004) acerca das disposições pessoais dos sujeitos em relação. Para esse autor, o conceito de *disposição* “[...] não é uma resposta simples e mecânica a um estímulo, mas uma maneira de ver, sentir ou agir que se ajusta com flexibilidade às diferentes situações encontradas.” (LAHIRE, 2004, p.30) As diferentes experiências e *encontros* desencadeiam importantes ressignificações as quais têm implicações nos contornos identitários dos sujeitos responsivos. A disposição pode ser entendida como uma realidade construída, em constante movimentação, considerando a diversidade de encontros delineados como vivências e história.

[...] realmente não podemos compreender por que indivíduos com diferentes experiências socializadoras passadas reagem de forma diferente aos mesmos *stimuli* externos, se não levantarmos a hipótese de que esse passado sedimentou, de alguma forma, e se converteu em maneiras mais ou menos duradouras de ver, sentir e agir, isto é, em características disposicionais: propensões,

¹⁰⁵ Tradução nossa: identidade é construída no contexto microsocial dos encontros interpessoais.

inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser... (LAHIRE, 2004, p.27)

É imprescindível tomar a constituição identitária, nos contornos anteriormente delineados, imbricada ao *ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]) na constituição da subjetividade de seres humanos as quais passam a ter lugar no mundo, sendo compreendidas na dimensão das singularidades, o que exige participação desses sujeitos corpóreos em situações da vida real que demandam deles posicionamentos e ações no mundo. Esses posicionamentos implicam tomar a linguagem como o lugar desse sujeito, constituindo-se como atividade dialógica, interventiva. Para Ponzio (2010, p.39) “É exatamente a relação, o encontro que faz existir a palavra como outra palavra;”. A esse respeito, Bakhtin (2010 [1920-24], p. 142-3) discute:

O princípio arquetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquetonicamente válida, entre o eu e o outro. A vida conhece [pelo menos] dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir. Um mesmo objeto, idêntico por conteúdo, é um momento do existir que apresenta um aspecto valorativo diferente, quando correlacionado comigo ou com o outro; e o mundo inteiro, conteudisticamente uno, correlacionado comigo e com o outro, é permeado de um tom emotivo-volitivo diferente, é dotado, no seu sentido mais vivo e essencial, de uma validade diferente sobre o plano do valor. [...] Esta divisão arquetônica do mundo em eu e em todos aqueles que para mim são outros não é passiva e casual, mas ativa e imperativa.

Essa tensão entre as dimensões *plural* e *singular* da linguagem e das relações humanas e, portanto, da constituição das identidades dos sujeitos relaciona-se à emergência de compreender posicionamentos pretensamente neutros no que se refere aos usos da escrita de diferentes sujeitos – com diferentes *práticas de letramento* – que transitam ou se inserem na *esfera acadêmica*. Nesse sentido, a questão do letramento

como estudo da linguagem tomada como atividade social entre sujeitos em contextos específicos converge com os pressupostos teóricos das concepções filosóficas e sociais de *sujeito* e de *língua* ancorados em uma base histórico-cultural.

Importa, para tanto, considerar os diferentes usos da escrita, as diferentes maneiras de significar e de dizer-se por intermédio dessa linguagem que intermedeia relações, envolvendo sujeitos e trazendo à tona diferentes representações materializadas nos *atos de dizer* os quais se constituem como *eventos de letramento*, nesses termos, concretizados consoante as *práticas de letramento* desses mesmos sujeitos. Considerar os usos sociais da escrita e problematizar as relações de poder subjacentes a esses usos requer discussões acerca da constituição da identidade dos sujeitos, entendendo-a como parte crucial na participação em *eventos de letramentos* nas diferentes *esferas da atividade humana* (IVANIC, 1998). Para Ivanic (1998, p.13), “These issues of power and power struggle are relevant to all aspects to the social construction of identity, among which language, literacy and writing exist alongside other forms of social action and semiosis.”¹⁰⁶ Lea e Street (1998, p.160), considerando essas questões, propõem que

An academic literacies approach views the institutions in which academic practices take place as constituted in, and as sites of, discourse and power. It sees the literacy demands of the curriculum as involving a variety of communicative practices, including genres, fields and disciplines. From the student point of view a dominant feature of academic literacy practices is the requirement to switch practices between one setting and another, to deploy a repertoire of linguistic practices appropriate to each setting, and to handle the social meanings and identities that each evokes. This emphasis on identities and social meanings draws attention to deep affective and ideological conflicts in such switching and use of the linguistic repertoire. A student's

¹⁰⁶ Tradução nossa: Essas questões de poder e de resistência são relevantes em todos os aspectos da constituição da identidade social, entre os quais a linguagem, o letramento e a escrita existem ao lado de outras formas de ação social e semiose.

personal identity - who am I' may be challenged by the forms of writing required in different disciplines, notably prescriptions about the use of impersonal and passive forms as opposed to first person and active forms, and students may feel threatened and resistant - 'this isn't me' [...].¹⁰⁷

Conforme discutido anteriormente, convenções e regras que regem a organização de determinadas *esferas*, no caso, mais precisamente da *esfera acadêmica*, estão pautadas em valores, crenças e relações de poder e agem em favor de identidades privilegiadas (LILLIS, 2001). De acordo com Lillis, (2001, p.36), “Ideology and hegemony are key to understanding the social *status* and function of these practices and their underlying conventions which, whilst they are either neutral nor fixed, often appear as if they were.”¹⁰⁸. A prática institucional do mistério (LILLIS, 2001), também discutida no capítulo anterior, segundo a mesma autora, tende a limitar a participação dos sujeitos nas *atividades* da *esfera acadêmica*, agindo em favor de determinados grupos sociais por meio de discursos que tomam os sujeitos como universais, e a língua como habilidade individual e técnica, e, portanto, entendida na dimensão monológica.

Condições e contextos promovem o silenciamento das vozes

¹⁰⁷ Tradução nossa: Uma abordagem de letramentos acadêmicos vê as instituições nas quais as práticas acontecem enquanto constituídas por, e como lugares de, discurso e poder. Ela vê as demandas de currículo de letramento enquanto envolvendo uma variedade de prática comunicativas, incluindo gêneros, campos e disciplinas. A partir do ponto de vista do estudante, uma característica dominante de práticas de letramento acadêmicas é a necessidade de alternar práticas entre um contexto e outro, a fim de desenvolver um repertório de práticas linguísticas apropriadas para cada situação, podendo lidar com as identidades e significados sociais decorrentes de cada contexto. A ênfase nos significados sociais e na identidade direciona a atenção para os conflitos ideológicos e afetivos em tais mudanças e usos de repertórios linguísticos. A identidade pessoal do acadêmico – quem sou eu – pode ser desafiada pelas especificidades da escrita requeridas nas diferentes disciplinas, notavelmente prescrições sobre o uso de formas passivas e impessoais como opostos a formas ativas e usos da primeira pessoa, e os estudantes podem se sentir ameaçados, sendo resistentes – Esse não sou eu.

¹⁰⁸ Tradução nossa: Ideologia e hegemonia são chaves para compreender o status social e a função das práticas e suas convenções subjacentes que, embora não sejam neutras nem fixas, aparecem como se fossem.

desses sujeitos e, por conseguinte, de suas identidades. A singularidade é apagada em nome de contornos universais e aparentemente aleatórios. Nesse sentido, usos sociais da escrita que não convergem com as expectativas das convenções acadêmicas regentes dos *letramentos dominantes* são neutralizados e considerados inadequados aos usos empreendidos nesse espaço. A interdição da diferença ancorada nos discursos monológicos opera em consonância com os discursos disfarçadamente neutros e reconhecidamente científicos. Os já mencionados modelos arquetípicos de educação problematizados por Kalantzis e Cope (2006) e as abordagens relacionadas à compreensão dos usos da escrita discutidos por Lea e Street (1997; 1998) – habilidades e socialização – evidenciam o apagamento da história, das experiências e das vivências dos sujeitos com *práticas de letramento* distantes das requeridas na esfera universitária; os discursos de ‘igualdade de oportunidades’ e de ‘falta de empenho e dedicação’ enfatizam tais afirmações, o que afeta substancialmente a condição de participante efetivo na *esfera acadêmica*, caracterizando os sujeitos como *insiders* ou *outsiders* (KRAMSCH, 1998), nas interpenetrações entre tais condições, como temos registrado reiteradamente.

Se por um lado, tais programas [de educação linguística] baseiam-se na premissa de que a linguagem serve de elo de identificação entre os membros de um grupo, por outro lado, a linguagem é, ao mesmo tempo, extremamente suscetível à mudança, constituindo-se, por isso, no instrumento preferencial de aculturação utilizado pela escola. Esse aspecto constitui-se na premissa de programas educacionais que objetivam apagar a diversidade e a diferença. [...] Se focalizarmos, dentro do contexto educacional, o ensino da escrita na primeira perspectiva dos programas educacionais que incorporam uma diversidade de valores culturais, o letramento emerge novamente como um fator importante para a preservação da heterogeneidade e da diferença cultural. Neste caso, considera-se o letramento como um elemento decisivo no contexto de preservação das identidades locais [...] (KLEIMAN, 1998, p. 269)

De acordo com Ivanic (1998), a identidade só se constitui em

relação à diferença. A autora afirma que “Similarity, boundaries and difference between social groups play an important role in the process of establishing an identity.”¹⁰⁹ (IVANIC, 1998, p. 14). Para Kalantzis e Cope (2006), a questão da diferença implica discussões acerca da igualdade como uma espécie de imposição de padrões considerados bem sucedidos. A igualdade figura como neutralização da diferença, espaço aparentemente isento de axiologias e ideologias (com base em VOLOSHÍNOV, 2009 [1929]).

A discussão da igualdade como apagamento dos contornos, logo, das singularidades, remete novamente à questão do sujeito ativo, que vive eticamente e responde e age de acordo com sua historicidade e a partir do lugar que ocupa em relação aos outros; e à questão da língua como materialização desse ato ético, como *encontro* entre sujeitos inconclusos, em constante deslocamento. O silenciamento da diferença opera em favor de discursos monológicos, desconsiderando a natureza dialógica da linguagem e sua dinamicidade. A linguagem como uma arena de conflitos e negociação de sentidos resiste a definições estanques, a padronizações que tendem a achatá-la, a vitrificar os significados, transformando-os em estereótipos e eliminando os contornos do singular. (PONZIO, 2010). Assim, o amortecimento da diferença consolida a recusa da partilha, do *encontro*, eliminando *ruídos* e a essencialidade deles na relação entre a compreensão e o mal-entendido de que fala Ponzio (2010, p.18): “Compreensão e mal-entendidos vão de mãos dadas e geralmente a compreensão é feita de mal-entendidos. [...] Compreensão e mal-entendido, em relação que não é de recíproca exclusão, constituem a condição para o encontro de palavras [...]”.

Kalantzis e Cope (2006) atentam que a diferença precisa ser entendida na dimensão da equanimidade e não da igualdade. A perda da diferença *não indiferente* – expressão de Ponzio (2010) – é negação da relação com a alteridade, com a história e com a memória dos sujeitos em suas singularidades. Assim, o uso social da língua interdito e não autorizado é, sobretudo, interdição de determinados sujeitos – e de seus grupos – cujos usos não são compreendidos como convergentes com as especificidades dominantes (com base em KLEIMAN, 1998), conduzindo novamente à discussão da *prática institucional do mistério*

¹⁰⁹ Tradução nossa: Similaridade, limites e diferenças entre grupos sociais assumem um importante papel no processo de constituição da identidade.

(LILLIS, 2001) e às implicações de todas essas considerações entrelaçadas até aqui para a questão da constituição identitária.

Problematizar, assim, a constituição identitária dos sujeitos é parte fundamental na discussão acerca de sua participação efetiva ou não em *eventos de letramento* na *esfera acadêmica*. De acordo com Ivanic (1998), a escrita na universidade configura-se, em muitas situações, como obstáculo para os estudantes, o que está associado a crises de confiança e conflitos identitários. Para Kramsch (1998, p.3), “Speakers identify themselves and others through their use of language; they view their language as a symbol of their social identity.”¹¹⁰ Não se reconhecer e não ser reconhecido como parte de uma comunidade no que tange aos usos da modalidade escrita ali empreendidos, desvelando divergências em se tratando das *práticas de letramento* desses sujeitos, tende a suscitar sentimentos de deslocamento, desconfortos e incompreensões silenciadas pela aparente neutralidade que sustenta a prática institucional do mistério (LILLIS, 2001). A respeito de questões dessa natureza, Kramsch (1998, p.6) escreve:

People who identify themselves as members of a social group (family, neighborhood, professional or ethnic affiliations, nation) acquire common ways of viewing the world through interactions with others members of the same group. These ways are reinforced through institutions like the family, the school, the workplace, the church, the government, and other sites of socialization throughout their lives. Common attitudes, beliefs and values are reflected in the way members of the group use language – for example, what they choose to say or not to say and how they say it.¹¹¹

¹¹⁰ Tradução nossa: Falantes identificam a si e aos outros por meio dos usos da linguagem; eles percebem sua linguagem como um símbolo de identidade social.

¹¹¹ Tradução nossa: Pessoas que se identificam como membros de um grupo social (família, vizinhança, filiação ética ou profissional, nação) adquirem modos comuns de ver o mundo através das interações com outros membros do mesmo grupo. Essas formas são reforçadas por instituições como a família, a escola, o trabalho, a igreja, o governo e outros espaços de socialização em suas vidas. Atitudes comuns, crenças, valores estão refletidos na maneira como os membros dos grupos usam a linguagem – por exemplo, o que eles escolhem

A participação efetiva ou não nos *eventos de letramento* requeridos na *esfera acadêmica* parece-nos, desse modo, estar relacionada às movências na condição de *insider* ou *outsider* (KRAMSCH, 1998) que se configuram como uma *luta* do sujeito para se inserir participativamente em uma determinada *esfera*. Importa enfatizar que estar no *continuum* entre as condições de *insider* ou *outsider* não pode ser tomado na perspectiva da fixidez e da permanência, uma vez que os sujeitos estão em processo de constituição na alteridade. Assim, há deslocamentos e transformações cotidianas decorrentes dessas relações. Perceber-se como não participante é reconhecer, em alguma medida, que há especificidades que ainda não foram compreendidas ou que ainda não foram objeto de apropriação efetiva por parte do sujeito, o que não quer dizer que esse mesmo sujeito não possa deslocar-se em sua identidade a fim de ‘identificar-se com’¹¹², o que não necessariamente o coloca em um lugar de conformação com o que está posto. A respeito de tais deslocamentos, Ivanic (1998, p.19) afirma: “[...] people are agents in the construction of their own identities: they send messages to each other about these socially ratified ways of being, and thereby reproduce or challenge them in their micro-social environment of every day encounters.”¹¹³

A tensão no que respeita às movências da condição de ser/estar *insider* e/ou ser/estar *outsider* em determinada *esfera* é um processo que pode ser relacionado ao conceito bakhtiniano de *excedente de visão*, que remete ao constante deslocamento, a busca incessante por uma completude impossível aos sujeitos, que precisam do olhar do outro para se constituírem. Além disso, essa incompletude fundante e não eventual está atrelada à questão da *distância* ou da *exotopia*.

dizer ou não e como eles dizem o que pretendem dizer.

¹¹² A respeito do uso do verbo *identificar* e do nome *identidade*, Ivanic (1998) ressalta que entende o verbo como processo e que o nome carrega um sentido de fixidez, o que para ela, aparece como uma desvantagem. A nosso ver, podemos entender essa fixidez como algo temporário e não permanentemente fixo ou imutável.

¹¹³ Tradução nossa: Mas pessoas são agentes na construção de suas próprias identidades: elas interagem umas com as outras sobre essas formas socialmente ratificadas de ser, e, assim, as reproduzem ou as desafiam no microcontexto social dos encontros cotidianos.

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo através dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. [...] Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. (BAKHTIN, 2010 [1975], p.21, grifos do autor)

A inconclusibilidade associada à insolubilidade na dimensão da *exotopia* e, por implicação, do *excedente de visão* retornam à alteridade e à constituição da identidade, nessa relação de mal-entendidos e de compreensões (PONZIO, 2010). Ser/estar *insider* ou *outsider*, nesse contexto, é constituir-se como e ser percebido dessa maneira pelos outros participantes da *esfera*. É buscar, de certa forma, um lugar em um grupo, a fim de pertencer a ele, de maneira ativa, responsiva e responsável, sem isentar-se das implicações que acompanham a constituição nesses contornos.

A discussão volta-se, então, para a compreensão de pertencimento e de compartilhamento, o que suscita uma reflexão acerca de dois movimentos que parecem distintos: *trânsito* e *inserção*. Embora estejam relacionados, não basta *circular* pela esfera, é preciso conhecer convenções, compartilhar valores, entender como as relações se dão nesse contexto, empreender usos sociais específicos da língua, problematizando-os, quando necessário, posicionando-se diante de situações ali recorrentes.

O não compartilhamento dessas diretrizes parece evidenciar uma relação de participação artificialmente constituída; ou seja, apesar de reconhecer-se como ‘estrangeiro’ (IVANIC, 1998), o sujeito está consciente de comportamentos, atitudes e valorações característicos da *esfera acadêmica* e esperados dele na condição de *participante* das atividades nela experienciadas. Incorporar tais atitudes, assumir valores sem compreender exatamente suas implicações ideológicas resultam em uma espécie de pseudoparticipação, processo no qual os sujeitos, ainda que conflituosamente, experienciam uma negação de sua constituição identitária, almejando o pertencimento ao novo grupo social, o que passa pelo reconhecimento dos outros membros do grupo.

Esse tipo de participação pode tangenciar a compreensão estereotipada de *grupo* e da própria condição de *participante*. Os sujeitos acabam baseando suas ações e escolhas nos conjuntos de valores, crenças e interesses aos quais se afiliam de maneira, muitas vezes, ingênua e descontextualizada, ocasionando desconfortos ligados à percepção de descarte de sua historicidade em favor de uma noção de identidade que pode ser reelaborada adamicamente, rejeitando valorações e entendimentos constituídos em relações estabelecidas em outras *esferas*. Segundo Ivanic (1998, p.67) “They select, usually, subconsciously, from among the practices associated with those cultures, thereby engaging in heterogeneous practices of their own which simultaneously reaffirm some cultures and deny others.”¹¹⁴. A autora discute esse tipo de participação como *alienada* e o comportamento dos sujeitos como *cínico*, em outras palavras, “Writers are positioned by the discourses they subconsciously choose, or are forced in some way to employ.”¹¹⁵ (p.228), não configurando um envolvimento participativo e responsável.

Nesse sentido, entendemos o trânsito como uma espécie de pseudoparticipação, mais próxima da condição de *outsider*, enquanto a *inserção* aproximar-se-ia da condição de *insider*. Trata-se de condições que, em se tratando do objeto deste estudo, alteram-se mediante ressignificações das *práticas de letramento* dos sujeitos – promovidas

¹¹⁴ Tradução nossa: Eles selecionam, geralmente, de maneira subconsciente, entre as práticas associadas com aquelas culturas, assim, engajam-se em suas próprias práticas heterogêneas, as quais, simultaneamente, reafirmam algumas culturas e negam outras.

¹¹⁵ Tradução nossa: Escritores são posicionados pelos discursos que eles subconscientemente escolhem ou são forçados, de alguma forma, a empregar.

pelos encontros – envolvidos em *atividades* na *esfera acadêmica*. Almejar o pertencimento é um primeiro passo em direção a novos contornos identitários; tal movimento decorre da consideração de que há vantagens em agregar outros valores e representações, os quais se materializam no *dizer*, que é também *dizer-se*. De acordo com Ivanic (1998, p.8), isso “[...] show how mature students feel that the onus is on them to change in order to identify themselves with the institutions they are entering.”¹¹⁶ Em convergência com tal discussão, Lahire (2004, p.35) escreve:

Considerando que cada ponto da trajetória pode ter causado uma crise, uma negociação, uma dúvida, uma hesitação entre diversas possibilidades, uma resistência ou uma pressão (eventualmente aceita mais tarde e não mais vivenciada como tal), tentamos encontrar a heterogeneidade incorporada do indivíduo, no meio de constelações específicas de indivíduos (ligados por relações de interdependência).

Ser/estar *insider* ou/e *outsider* transcende, portanto, dicotomizações e entendimentos restritivos aos usos da linguagem em uma concepção autônoma do letramento. De acordo com Ivanic (1998, p.58),

Written language is still – although maybe not in perpetuity – a particularly important semiotic system, since it is one which has a gatekeeping function in many social contexts, and the inability to use it according to particular, privileged conventions affects many people’s life chances.¹¹⁷

Novamente, tal discussão retoma a prática institucional do mistério (LILLIS, 2001) e suas implicações na constituição identitária

¹¹⁶ Tradução nossa: [...] mostra como os estudantes maduros sentem a necessidade de mudar sua constituição identitária, a fim de identificar-se com as normas e valores das instituições em que estão entrando.

¹¹⁷ Tradução nossa: A linguagem escrita é ainda - embora talvez não perpetuamente - um sistema semiótico particularmente importante, uma vez que desempenha uma função de portal regulador do acesso a muitos contextos sociais, interditando determinados usos e considerando certas convenções que afetam as oportunidades de muitas pessoas.

dos sujeitos. Os usos sociais da modalidade escrita da língua são atos de identidade, são escolhas e posicionamentos, que mediante os discursos dominantes, sustentados pela lógica do *modelo autônomo de letramento*, acabam silenciados, interditados por não dizerem da maneira que devem dizer o que precisam ou pretendem dizer. Na perspectiva de Kramsch (1998, p.9), os questionamentos a respeito das relações de poder são convergentes com as discussões do letramento e dos deslocamentos referentes às compreensões da interface entre *sujeito, língua e sociedade*.

Who is entitled to speak for whom, to represent whom through spoken and written language? Who has the authority to select what is representative of a given culture: the outsider who observes and studies that culture, or the insider who lives and experiences it? According to what and whose criteria can a cultural feature be called representative of the culture?¹¹⁸

Na visão de Kramsch (1998, p.8), “Language is not a culture-free code, distinct from the way people think and behave, but, rather, it plays a major role in the perpetuation of culture, particularly in its printed form.”¹¹⁹. A dimensão axiológica se faz presente na cultura como forma de organização, como ação humana no mundo e na vida, de modo que a cultura é também produto social e historicamente situado, compartilhado pelos membros de uma comunidade (KRAMSCH, 1998). Assim, a tensão entre ser/estar *insider* ou *outsider*, nessas condições, está relacionada aos aspectos dessa cultura “[...] as a process that both includes and excludes, always entails the exercise of power and

¹¹⁸ Tradução nossa: Quem está autorizado a falar em nome de quem, para representar quem através da modalidade oral e escrita? Quem tem autoridade para selecionar o que é representativo em uma determinada cultura: o outsider que observa e estuda a cultura ou o insider que vive e experiencia essa cultura? De acordo com quais critérios e quais fatores culturais podem ser considerados representativos de uma cultura?

¹¹⁹ Tradução nossa: A língua não é um código livre de cultura, distinto das formas como as pessoas pensam e se comportam, mas, sim, desempenha um papel importante na perpetuação da cultura, particularmente em sua forma impressa.

control.”¹²⁰ (KRAMSCH, 1998, p.8). Nas palavras da autora “[...] cultures are fundamentally heterogeneous and changing, they are a constant site of struggle for recognition and legitimation.”¹²¹ (KRAMSCH, 1998, p.10).

A cultura como atividade social humana, como intervenção do homem no tempo e no espaço constitui as dimensões históricas da identidade de uma comunidade ou grupo cultural e, conseqüentemente, dos sujeitos em relação. Tal acontecimento se dá por meio da linguagem, também como prática social humana, uma vez que a materialização da ideologia se concentra no signo, na língua como arena de confrontos de ideias, interesses e verdades. Segundo Volóshinov (2009 [1929], p.32): “La realidad de los fenómenos ideológicos es la realidad objetiva de los signos sociales. Las leyes de esta realidad son leyes de la comunicación semiótica determinadas directamente por todo el conjunto de las leyes económicas y sociales.”¹²² Para o pensamento bakhtiniano, a ideologia

[...] indica tanto as diferentes formas da cultura, os sistemas superestruturais como a arte, o direito, a religião, a ética, a consciência científica etc. (a ideologia oficial), quanto as diferentes camadas da consciência individual, as que coincidem com a ideologia oficial e as que coincidem com a ‘ideologia não oficial’, e as camadas do inconsciente, do discurso censurado, A ideologia é expressão das relações materiais dos homens, onde ‘expressão’ não significa somente interpretação ou re-apresentação, mas também organização e regulamentação dessas relações. (PONZIO, 2013, p.179)

Diante de considerações dessa natureza, a modalidade escrita da

¹²⁰ Tradução nossa: como um processo que tanto inclui como exclui, sempre implicando o exercício do poder e do controle.

¹²¹ Tradução nossa: as culturas são fundamentalmente heterogêneas e estão sempre se transformando, elas são um constante espaço de luta por reconhecimento e legitimação.

¹²² Tradução nossa: A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. As leis dessa realidade são leis de comunicação semiótica determinadas diretamente pelo conjunto de leis econômicas e sociais.

língua tomada na dimensão dialógica e compreendida como atividade, como *encontro* entre o *eu* e o *outro*, desvela aspectos importantes acerca do processo de constituição identitária dos sujeitos. Esses elementos remetem à experiência de vida do sujeito, sua constituição subjetiva, atrelada ao seu sentido acerca de si como sujeito único no mundo em relação ao outro e à realidade construída por meio da escrita, do *ato de dizer* (IVANIC, 1998).

Writing is an act of identity in which people align themselves with socio-culturally shaped possibilities for self-hood, playing their part in reproducing or challenging dominant practices and discourses, and the values, beliefs and interests which they embody.¹²³ (IVANIC, 1998, p. 32)

Desse modo, empreender determinados usos da escrita é um ato de identidade no qual os sujeitos constroem representações a respeito do mundo e a respeito dos outros, carreando consigo sua história. Trata-se de representações pautadas em suas experiências, em seus valores e construídas na tensão entre o lugar que cada sujeito ocupa e o lugar ocupado pelo outro, com todas as implicações históricas, sociais e econômicas de um espaço e de outro, e em uma dimensão mais ampla, de uma *esfera* ou de outra. No olhar de Ivanic (1998, p.40),

[...] social identity consists firstly of a person's set of values and beliefs about reality, and these affect the ideational meaning which they convey through language. Social identity consists secondly of a person's sense of their relative status in relation to others with whom they are communicating, and this affects the interpersonal meaning which they convey through language. A third component of social identity is a person's orientation to language use, and this will affect the

¹²³ Tradução nossa: A escrita é um ato de identidade no qual a pessoa alinha-se conforme as formas constituídas social e culturalmente de personalidade, fazendo a sua parte na reprodução ou desafiando práticas dominantes e discursos, e os valores, as crenças e os interesses que representam.

way they construct their message.¹²⁴

A questão da identidade é nodal para compreender os diferentes usos sociais da escrita empreendidos pelos sujeitos – nesse caso, na *esfera acadêmica* – consoante suas *práticas de letramento*. Trata-se de tomar o fenômeno do letramento como ideológico, conforme propõem Street (1984), Heath (1982), Barton (1994), Hamilton (2000), Lillis (2001), Kleiman (1995; 1998), Ivanic (1998) entre outros estudiosos. Tais contornos nos levam a discutir a identidade como fundamental na *inserção* ou *trânsito* do sujeito nas *esferas da atividade humana*, nesse caso, em situações nas quais a escrita está presente nas relações humanas. Para Kleiman (1998, p.281), “As identidades são (re)criadas na interação e [...] a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais envolvidos numa prática social.”

A participação dos sujeitos nos *eventos de letramento* requeridos na *esfera acadêmica* decorre da experiência de necessidade, por parte do graduando, de se inserir efetivamente nessa ou em outra *esfera* (IVANIC, 1998). Essa condição está atrelada à noção de *práticas de letramento* que é particularmente relevante para o estudo das questões identitárias no que se refere à atividade de escrita na *esfera acadêmica*. Para Ivanic (1998, p.67): “Literacy practices of all these types are both shaped by and shapers of people’s identity: acquiring certain literacy practices involves becoming a certain type of person.”¹²⁵. A materialização do *evento de letramento* desvela, nesse sentido, muito mais do que dificuldades no plano da gramática e da escrita como técnica e habilidade do sujeito na utilização do código (ZAVALA,

¹²⁴ Tradução nossa: a identidade social consiste primeiramente em um conjunto de valores e crenças de uma pessoa sobre a realidade e esse conjunto afeta o significado de representação materializado por meio da linguagem. Em segundo lugar, a identidade social consiste do senso de uma pessoa de seu status relativo em relação aos outros sujeitos com os quais ela está se comunicando, e isso afeta o significado interpessoal que ela transmite por meio da linguagem. O terceiro componente da identidade social é a orientação pessoal para usar a linguagem, e isso afetará o modo como a pessoa vai construir sua mensagem.

¹²⁵ Tradução nossa: Práticas de letramento são tanto constituídas pelos sujeitos quanto constituidoras das identidades de tais sujeitos: a aquisição de certas práticas de letramento implica nos contornos da constituição da subjetividade e, portanto, da identidade dos sujeitos.

2010). Estão subjacentes ao ato de escrita vivências e outras vozes. A esse respeito, Ivanic (1998, p.181) escreve

All our writing is influenced by our life-histories. Each word we write represents an encounter, possibly a struggle, between our multiple past experience and the demands of a new context. Writing is not some neutral activity which we just learn like a physical skill, but it implicates every fiber of the writer's multifaceted being.¹²⁶

Nesses termos, entrar na universidade é propor-se a diferentes encontros os quais desafiam a identidade dos sujeitos, especialmente, em determinados grupos, deslocando crenças, saberes e valores anteriormente estabilizados. Adentrar a *esfera acadêmica*, passar a fazer parte dela coloca os sujeitos mediante outras palavras e usos, outros contextos e diferentes finalidades, exigindo deles *atos de dizer* que materializem e negociem sentidos criticamente. Ivanic (1998, p.68) registra que “[...] attempting to take up membership of the academic community which is an addition to, possibly at odds with, other aspects of their identity. They will be encountering literacy practices which belong to people with social identities different from theirs.”¹²⁷

Por outro lado, as relações estabelecidas na *esfera acadêmica* deslocam e desconfortam também os sujeitos que já são considerados *insiders* – eis, mais uma vez, as movências no mencionado *continuum* –, bem como as *práticas de letramento* que norteiam os *letramentos dominantes*. Há, na ótica bakhtiniana, conforme mencionado anteriormente, um embate de forças centrípetas e centrífugas que, em nosso entendimento, atuam também na constituição da identidade dos

¹²⁶ Tradução nossa: Toda a nossa escrita é influenciada por nossas histórias de vida. Cada palavra que nós escrevemos representa um encontro, possivelmente uma luta entre nossas experiências do passado e as demandas do novo contexto. Escrever não é uma atividade neutra que nós simplesmente aprendemos como uma habilidade física, mas implica o envolvimento de cada fibra do ser multifacetado que é o escritor.

¹²⁷ Tradução nossa: a tentativa de se tornar um membro da comunidade acadêmica, configura-se como um complemento da identidade dos sujeitos que possivelmente pode entrar em desacordo com outros aspectos de sua identidade. Tais sujeitos encontrarão práticas de letramentos pertencentes a identidades sociais diferentes das suas.

sujeitos e por implicação das *esferas*. De acordo com Ivanic (1998, p.70), “[...] this new experience is going to require people extend their repertoire of literacy practices: to build and adapt existing ones and to engage in new ones.”¹²⁸

Nesse sentido, importa considerar vivências e experiências dos sujeitos que vão aos *encontros* e que reagem diferentemente as diversas propostas de participação em *eventos de letramento*. Tais reações representam diferentes disposições das *práticas de letramento* desses sujeitos e, portanto, de suas identidades, que se confrontam com outras *atividades*, outros sujeitos e outras maneiras de dizer. A multiplicidade de *encontros* promovidos à luz da precariedade que a temporalidade implica (BAKHTIN, 2010 [1979]) e as diferentes *práticas de letramento* envolvidas nos *encontros* influenciam na resignificação das compreensões e posicionamentos dos sujeitos mediante suas próprias representações e construções de mundo, provocando deslocamentos no que concerne aos contornos da assinatura de cada sujeito nas *esferas da atividade humana*, ou seja, no modo como o sujeito se constitui, de maneira a assumir sua responsividade e responsabilidade de sujeito situado. Para a filosofia bakhtiniana, tais considerações são imprescindíveis quando se considera a constituição da subjetividade na alteridade:

Somente a partir do interior de tal ato como *minha* ação responsável, e não de seu produto tomado abstratamente, pode haver uma saída para a unidade do existir. Somente do interior de minha participação pode ser compreendida a função de cada participante. [...] Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração. (BAKHTIN, 2010 [1920-24], p. 65-66)

Diante de reflexões dessa ordem, pode-se estabelecer

¹²⁸ Tradução nossa: [...] essa nova experiência requer que as pessoas estendam seus repertórios de práticas de letramento: para construir e adaptar os já existentes e para participar em novos letramentos.

articulações entre a discussão da subjetividade/identidade e do letramento, considerando, para tanto, as dimensões axiológica e dialógica que entendemos haver em ambos os conceitos, ocupados das singularidades e dos fenômenos plurais e sobretudo da escrita mediando as relações intersubjetivas, concebidas, aqui, na perspectiva do *encontro* (PONZIO, 2010). Segundo Ivanic (1998), *identidade* é, nesse sentido, questão central para os estudos do letramento na perspectiva ideológica (STREET, 1984). Retornando às categorias de Hamilton (2000) acerca dos conceitos de *eventos* e de *práticas de letramento*, entendemos ser a constituição identitária relevante, considerando os diferentes usos sociais da escrita e as identidades implicadas nesses usos. Trata-se de diferentes *práticas de letramento*, diferentes modos de materializar as relações por meio dos *eventos de letramento* em estreita relação com a questão da *identidade*.

A partir das categorias de Hamilton (2000), entendemos possível estabelecer uma relação entre *participantes, esfera da atividade humana, atividades, artefato, vivências, experiências, sentimentos e valorações*, pautando tais imbricamentos na noção de *sujeito constituído na relação com o outro por meio da língua*, no caso, a modalidade escrita presente nos encontros com a alteridade/outridade. Para Kleiman (1998, p.279): “Quando consideramos a interação de grupos muito diferenciados quanto a seus valores, crenças e atitudes, em que há marcada assimetria entre os participantes em relação ao poder e às normas institucionalmente determinadas, o conflito é a norma e não a exceção.”. O imbricamento de experiências e os conflitos decorrentes das relações intersubjetivas e materializados no uso social da escrita movimentam as identidades e reverberam nas questões de pertencimento dos sujeitos.

Assim, a *identidade* é fundada e está ancorada na relação entre sujeitos organizados socialmente, caracterizados, em se tratando da escrita, por *práticas de letramento* constituídas em meio ao caldeirão de vozes dialogicizantes no qual os sujeitos experienciam as relações intersubjetivas (IVANIC, 1998) nas diferentes *esferas da atividade humana*. O ato de escrita na *esfera acadêmica*, ou, mais precisamente, o *ato de dizer* como prática social, como atividade interventiva, materializa a estreita relação entre *identidade e linguagem*. Trata-se de um processo que move ressignificações, em alguma medida, das *práticas de letramento* dos sujeitos que se *encontram* em meio aos *compreendidos* e aos *mal-entendidos*.

Ivanic (1998) propõe articulações referentes à compreensão da escrita em interface com a identidade. A autora menciona a importância das experiências prévias, aspecto que pode ser relacionado à noção de *cálculo de horizonte de possibilidades* e à *memória de futuro* em relação à memória de passado – conceitos bakhtinianos. A ação e o posicionamento dos sujeitos balizam-se, portanto, em relação a sua possibilidade de calcular, de refletir acerca da natureza das intervenções pretendidas.

Ao enunciar, resgatam-se os valores já estabelecidos, mas ao invocar os valores ou ressignificações, concomitantemente, reinventa-se o sentido, pois o indivíduo contribui com o tom, a expressão e o desejo do seu projeto discursivo. A memória de passado é o que se pode chamar de atual, contemporânea; já a memória de futuro é utópica, isto é, ainda sem lugar, não concretizada. A primeira tem a ver com a estética, com a constituição do indivíduo. A segunda com a moral, a revisão e a rerepresentação dos valores. A memória de futuro é colocada como a imagem de um sujeito criativo, logo com responsabilidade moral. O futuro garante minha justificação, pois ele revoga o meu passado e o meu presente, mostra minha incompletude, exige minha realização futura, e não como continuação orgânica do presente, mas como sua eliminação essencial, sua revogação. Cada momento que vivo é conclusivo, e ao mesmo tempo inicial de uma nova vida. (GEGe, 2009, p. 72)

Outro aspecto considerado por Ivanic (1998) refere-se à maneira como os sujeitos se posicionam ao usar socialmente a língua na modalidade escrita. Importa atentar para os recursos linguísticos, a tematização, a organização dos contextos, a composição de si mediante normas e regras – não compartilhadas, em muitas situações –, a escolha das vozes, as pretensões do *dizer*, os processos de negociação de sentidos, as resistências e concessões constituídas a partir das interdições e autorizações. Segundo Lillis (2001), o *ato de dizer* ou o uso social da escrita, nesse caso, implica produção de sentidos e transformação de identidades: o modo como os sujeitos dizem o que

querem dizer; as razões que os motivam a buscar engajamento em determinados *eventos de letramento*; as estratégias empreendidas no *ato de dizer*; e, por fim, o *endereçoamento*.

Em consonância com o segundo aspecto apontado por Ivanic (1998), está a concepção dialógica da linguagem, o reconhecimento da *palavra outra* em relação à construção de significados da *outra palavra* (PONZIO, 2010). Além disso, esse é o espaço em que há lugar para a contrapalavra, para a negociação de sentidos e de valores em interação com as normas e regras reguladoras dos *atos de dizer*. A escrita como atividade social e como ato de identidade, pensada à luz dos aspectos mencionados anteriormente, favorece a possibilidade de desafios ao *status quo*, defendido pelas forças mantenedoras do *mainstream*. Conforme Ivanic (1998, p.106):

Students bring into institutions of higher education multiple practices and possibilities for self-hood, all of which have the potential to challenge the status quo. The act of writing a particular assignment is a social interaction in which all these issues are brought into play.¹²⁹

O modo como os sujeitos experienciam a *esfera acadêmica* em suas particularidades está relacionado à discussão da constituição identitária e ao conceito de *práticas de letramento*. Tais inter-relações representam implicações na maneira como os sujeitos reagem a essas especificidades. Zavala (2010) problematiza a escrita na universidade, desvelando relações de poder que obram em favor de determinadas identidades, apontando para a necessidade de se repensar a forma como o letramento é concebido nesses espaços. Zavala e Córdova (2011, p.27) lançam a seguinte reflexão:

Sabemos que el sistema educativo promueve la eliminación de las diferencias, justifica las clasificaciones y desvaloriza las identidades que no se adaptan a la deseada “identidad común”. En

¹²⁹ Tradução nossa: Estudantes trazem para o convívio da esfera acadêmica diferentes práticas e possibilidades de identidades e todos tem um potencial para desafiar o status quo. O ato de escrever como uma determinada tarefa é uma interação social na qual todas essas questões são trazidas para o jogo.

el marco de este discurso en el que las diferencias están asociadas al déficit y a la desviación de la norma construida, muchos alumnos suelen adecuar su imagen a las expectativas que circulan sobre ellos, y otros tantos deben lidiar con este mandato y llegan a negociar salidas alternativas.¹³⁰

Retornamos, aqui, ao conceito da *prática institucional do mistério* (LILLIS, 2001). Ivanic (1998), ainda sob essa perspectiva, propõe, nessas circunstâncias, que se analise a relação entre os letramentos dominantes, as identidades dos sujeitos e a escrita como uso social situado, ideologicamente construído nas relações intersubjetivas. Para Freire (2012[1968]), por sua vez, a inserção crítica dos sujeitos na realidade é condição fundamental para que as realidades possam ser transformadas, deslocadas.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 2012 [1968], p. 42)

Entendemos, pois, que a relação dos sujeitos com a escrita na *esfera acadêmica* implica a questão da *identidade*. Importa considerar os diferentes modos de agir e de dizer dentro da universidade em relação à maneira de ser/estar dos graduandos e os subentendidos implicados nos silêncios, nas divergências e na busca por pertencimento. Ivanic (1998) problematiza posicionamentos de resistência entrelaçados à discussão do letramento e das implicações identitárias dos sujeitos em relação; e discute que “Acting – in this case, writing – as a member of a

¹³⁰ Tradução nossa: Sabemos que o sistema educativo promove a eliminação de as diferenças, justifica as classificações e desvaloriza as identidades que não se adaptam a desejada “identidade comum”. No marco deste discurso no qual as diferenças estão associadas ao déficit e ao desvio de a norma construída, muitos alunos somente se adaptam às expectativas e exigências, e outros buscam aprender a lidar com essas demandas e chegando a negociar saídas alternativas.

social group is what contributes to change.”¹³¹ (IVANIC, 1998, p.28-9). Já de acordo com Kleiman (2009, p.24), o “[...] esquecimento e os silêncios de um grupo social ou de um indivíduo nem sempre são sinônimos de passividade ou conformismo, mas podem ser formas de resistência às memórias dominantes em dada sociedade em um determinado tempo histórico.”

Finalmente, o ponto de confluência de toda essa discussão parece estar no que Ponzio (2010) trata como a tensão entre Babel e Pentecostes. Em seu olhar, a questão da palavra compreendida como atividade e como lugar da tensão está atrelada à complexa ação do *viver juntos*. Para Kleiman (1998, p.275), “[...] a contradição parece ser inerente à prática social devido, muitas vezes, ao conflito por causa das relações de poder entre os participantes.” Assim, compartilhar diferenças, sem apagar ou silenciar as singularidades em favor de universalidades simuladas é parte do desafio de buscar compreensões acerca de fenômenos sociais. Conviver com a diferença, destarte, é enriquecer a experiência e a compreensão da vida e do mundo. A tensão entre as noções de homogeneidade e heterogeneidade, universalidade e singularidade, centralidade e margem, trânsito e inserção, superfície e profundidade, reflexo e refração dão o tom a essa complexa discussão que põe em foco o fenômeno humano, ultrapassando dicotomizações e neutralização de olhares.

Viver juntos está entre Babel e Pentecostes. Não é fácil porque é necessário liberar-se do preconceito segundo o qual tudo seria mais fácil, tudo daria certo e tudo procederia em harmonia [...] se efetivamente existisse uma gramática universal ou, pelo menos, uma língua nacional unitária, fixa disponível que requeresse somente o esforço de aprendê-la. Enfim, o preconceito segundo o qual Babel é uma maldição e Pentecostes, um milagre. (PONZIO, 2010, p. 19)

Para Galeano (2002 [1991], p.66), “Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das

¹³¹ Tradução nossa: Agir – nesse caso, por meio da escrita – como um membro do grupo social é o que contribui para a transformação.

contradições nossas de cada dia.” Já para Kleiman (2010, p.388), “O processo de construção identitária na interação não é um processo tranquilo, de coexistência multicultural, mas de conflito e contradição, no qual as identidades estão em constante construção e mudança.” Tais contradições são postas no *encontro*, no embate entre a *palavra outra* e a *outra palavra* (PONZIO, 2010).

O valor da palavra do singular é acrescentado e enriquecido pela compreensão participativa da palavra outra que adverte toda a sua precariedade, a limitação, a provisoriedade, a fugacidade; que adverte o seu sentido de falta, a sua possibilidade da ausência; a sua inseparabilidade mortal; [...] a outra palavra [...] se retalha na sua singularidade, irrepitibilidade e não-intercambialidade; outra palavra justamente sobre o pano de fundo dos lugares do discurso de uma determinada época, com os seus valores fixos como objetivos, e identificáveis como pertencentes a uma determinada organização social, a uma determinada cultura, a uma determinada nação, a uma certa concepção moral, religiosa, a uma determinada regulamentação jurídica, a uma certa posição, profissão, a um determinado papel. (PONZIO, 2010, p.45-46)

Destarte, o *ato de dizer* é tomado como ato de identidade, como acontecimento. De acordo com Ivanic (1998, p.242), “It is not just a question of a few new words here and there, but a whole new way of being, not only at the university but also at home.”¹³² Na perspectiva do letramento, os *eventos* estão ancorados em *práticas de letramento*; na ótica bakhtiniana, por sua vez, há nas palavras história, anseios, memórias, saberes, valores e experiências; o diálogo instaurado.

Em outras palavras, o *ato de dizer* é tomado como *evento*, como experiência que se materializa nos *encontros*. Para Bondía (2002, p.22),

¹³² Tradução nossa: Essa não é apenas uma questão de algumas novas palavras aqui e ali, mas implica outra maneira de ser/agir, não só na esfera acadêmica, mas também em outros espaços.

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.”. A experiência compreendida, nesse sentido, como acontecimento que envolve sujeitos ativos/responsivos, inconclusos e em constante busca por sua completude, pelo acabamento inatingível. A experiência constituída, portanto, na alteridade, na relação entre os sujeitos que agem no mundo, deslocando a si e aos outros na dimensão de seus contornos identitários, no simpósio de suas experiências.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: EM BUSCA DE CONSTRUIR INTELIGIBILIDADES ACERCA DO FENÔMENO DO LETRAMENTO NA *ESFERA ACADÊMICA*

¿qué sucede específicamente en cada acción? ¿qué sucede en este marco concreto? ¿qué significan estas acciones para los actores en el momento que acaecen? ¿cómo se organizan culturalmente los actores? ¿cómo están presentes unos a otros? ¿cómo se relacionan estos sucesos, como un todo, con niveles culturales y sociales más amplios? ¿cómo se compara la vida cotidiana de este caso con la de otros casos? (Olabuena e Ispizua)

Esta pesquisa constitui proposta de um *estudo de caso do tipo etnográfico* operacionalizado via *observação participante, notas em diário de campo, entrevistas e pesquisa documental*. O processo de geração e análise de dados buscou desenvolver compreensões acerca dos fenômenos implicados na questão geral de pesquisa que norteia esta dissertação – **Como se caracteriza a participação de graduandos de Letras Português em eventos de letramento na esfera acadêmica nos quais lhe é requerido o ato de dizer, via modalidade escrita, em gêneros do discurso cujos textos se vinculam aos letramentos dominantes?** – e nos desdobramentos dessa questão, as questões-suporte, já apresentadas na introdução.

O foco incidiu sobre a participação dos graduandos em *eventos de letramento na esfera acadêmica, eventos* implicados nos *letramentos dominantes*, nos quais lhes é requerido o *ato de dizer*, via escrita, em *gêneros do discurso secundários*, cujos textos compõem os *eventos* em questão. Importa-nos, ainda, o estudo das implicações de esses sujeitos se constituírem no *continuum* entre *insiders* ou *outsiders* (KRAMSCH, 1998) nesse mesmo espaço no que se refere à materialização do *ato de dizer*.

A perspectiva assumida neste estudo envolveu uma abordagem de pesquisa qualitativa de base interpretativista (MASON, 1996), tendo presente que levou em consideração uma série de fenômenos voltados para a pluralização das *esferas* da vida social e da organização humana nessas mesmas *esferas*, de modo que, para problematizar questões dessa natureza, consideramos necessário assumir novas formas de pensar o

conhecimento. Para tanto, Flick (2004, p. 22) registra: “A pesquisa qualitativa considera que pontos de vista e práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas subjetivas e ambientes sociais a eles relacionados.” Neste estudo, propomo-nos a estudar a participação de graduandos em *eventos de letramento* e demandas do *ato de dizer* na *esfera acadêmica*, bem como implicações de os sujeitos se identificarem ou não com as especificidades dessa *esfera*. Tal proposta de estudo implicou, nessas circunstâncias, a compreensão de diferentes perspectivas subjetivas envolvidas, assim como a importância de se olhar atentamente para as vivências desses sujeitos no processo de constituição de suas identidades, haja vista que “[...] quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda a parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado” (BAKHTIN, 2010 [1970], p. 319).

Nesses termos, optamos por uma abordagem de pesquisa dedicada aos fenômenos sociais, considerados mais complexos e dinâmicos devido a seu enfoque nas práticas cotidianas de interação entre sujeitos reais em contextos específicos –graduandos do curso de Letras Português em *atividades*¹³³ da/*na esfera acadêmica*. Para isso, apoiamo-nos em um olhar de base etnográfica que assume a importância de *ver* e *escutar* os sujeitos envolvidos, atentando efetivamente para o contexto partilhado e as situações decorrentes das interações entre participantes e entre participantes e pesquisadores (DURANTI, 2000). Para Olabuenaga e Ispizua (1989, p.10),

Investigar de manera cualitativa es operar símbolos lingüísticos y, al hacerlo así, intentar reducir la distancia entre indicado e indicador, entre teoría y datos, entre contexto y acción. Los materiales brutos del estudio cualitativo se generan en vivo, próximos al punto de origen.¹³⁴

¹³³ Consideramos *atividades* aqui como uma das categorias do quadro elaborado por Hamilton (2000) a respeito dos elementos componentes dos *eventos de letramento*, ressignificadas no diagrama proposto em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013).

¹³⁴ Tradução nossa: Optar por realizar uma pesquisa qualitativa implica operar com símbolos lingüísticos de maneira a buscar uma atenuação das distâncias entre os pares: pesquisador e participante, teoria e prática, contexto e ação. A matéria bruta do estudo qualitativo se gera em situações reais, próximas ao ponto de origem.

Esclarecido nosso foco no fenômeno social humano, entendemos que os contornos desse tipo de pesquisa fizeram-se fundamentais no desenvolvimento de compreensões acerca das questões que movem (MASON, 1996) este estudo.

5.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA

Consideradas as questões de pesquisa e os objetivos, assumimos ser imprescindível um eixo norteador que envolva as especificidades da área, de modo a compreender que as pesquisas neste espaço focalizam *problemas linguísticos socialmente relevantes*. Para tanto, contamos com técnicas de abordagem dos fenômenos linguísticos como elementos constitutivos da organização social humana (DURANTI, 2000), contemplando um amplo espectro de complexidades e buscando desenvolver um olhar coerente com as bases que sustentam nosso posicionamento teórico, de modo a não ir a campo em busca da validação de nossas diretrizes de análise, apagando, assim, o caráter dialógico de uma pesquisa de cunho etnográfico.

Entendemos que o pesquisador precisa estar em constante vigília, a fim de familiarizar-se com o estranho e estranhar o que lhe é familiar (ANDRÉ, 2008), não romantizando práticas sociais do outro (etno), admitindo que trabalhar na perspectiva etnográfica implica uma atitude de natureza interpretativista (MASON, 1996), na qual o pesquisador age a partir das relações materializadas por intermédio da linguagem, entabuladas entre os sujeitos na busca por compreensões dos fenômenos. Nessas condições, é válido recordar o que afirma Rajagopalan (2003) acerca das implicações de mudança de postura do linguista que se pensa constituído pela linguagem e que não se posiciona de forma neutra diante das questões de linguagem.

Assim, o olhar do pesquisador também está saturado por valores, já que “[...] todo olhar é um olhar a partir de algum lugar sócio-historicamente marcado e, como tal, atravessado por conotações ideológicas.” (RAJAGOPALAN, 2003, p.127) E é justamente a complexidade de um objeto em caráter não fechado, tal como é tomada a linguagem e o sujeito na perspectiva do fenômeno social, que coloca o pesquisador em um contexto em que é exigido dele um olhar sensível às práticas e uma busca pela posição de escuta do *outro* e não de validação do que já era esperado naquele contexto. Considerando a ótica

bakhtiniana, enfatizamos, nesses termos, que:

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de ‘oposição’, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas [...] (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 401)

Adotar, todavia, uma abordagem de implicações etnográficas não é tarefa das mais simples, uma vez que não é foco do pesquisador atingir metas ou resultados exatos. Importa, nesse caso, esclarecer que o pesquisador não vai a campo “coletar dados”¹³⁵, vai com instrumentos adequados e criticamente avaliados a fim de gerá-los, lidando com os sujeitos de uma comunidade específica como *participantes* de pesquisa e não como *informantes*. A geração e a análise dos dados precisam contar, ainda, com a sensibilidade de o pesquisador estar atento às circunstâncias, às mudanças provocadas por sua presença, às práticas locais, aos diferentes usos da linguagem, entre outros aspectos que devem ser analisados. André (2008, p.40) acrescenta que o pesquisador “[...] vai ter que recorrer às suas intuições, percepções e emoções para explorar tanto quanto possível os dados que vão sendo colhidos [gerados]”, buscando atender-se diante de suas preferências pessoais, filosóficas e políticas para que elas não o influenciem de maneira a cegá-lo diante dos fenômenos considerados.

¹³⁵ Para Mason (1996), a expressão ‘coleta de dados’ assume contornos de neutralidade, o que não é possível quando consideramos a multiplicidade de fenômenos, de contextos e de práticas experienciadas pelos pesquisadores e pelos participantes de uma pesquisa qualitativa. Assim, a opção pelo termo ‘geração’ é mais coerente com o posicionamento político, ideológico e teórico do pesquisador que, como nós, inscreve-se em uma vertente teórico-epistemológica de base histórico-cultural.

Em nossa compreensão, ainda que se critique a opção por uma abordagem interpretativista, ocupada essencialmente com a maneira com que o mundo social é interpretado (MASON, 1996), há também impasses que se estendem para outras áreas que assumem a linguagem como objeto; afinal, todos os cientistas dessas áreas estão mergulhados, de uma maneira ou de outra, nas instabilidades de se realizar pesquisas envolvendo a linguagem. Para os estudos bakhtinianos,

A língua, a palavra são quase tudo na vida humana. Contudo, não se deve pensar que essa realidade sumamente multifacetada que tudo abrange possa ser objeto apenas de uma ciência [...] e ser interpretada apenas por métodos linguísticos. [...] No tocante aos enunciados reais e aos falantes reais, o sistema da língua é de índole meramente potencial. O significado da palavra, uma vez que é estudado por via linguística [...], é definido apenas com o auxílio de outras palavras da mesma língua (ou de outra língua) e nas relações com elas; só no enunciado e através do enunciado tal significado chega à relação com o conceito ou imagem artística ou com a realidade concreta. (BAKHTIN, 2010 [1970], p. 325)

Realizada tal discussão, partimos para o delineamento do *estudo de caso do tipo etnográfico*¹³⁶, abordagem metodológica que norteou nossa pesquisa. O olhar de base etnográfica se propõe a investigar atentamente as relações entre os sujeitos em suas práticas cotidianas, bem como seus valores e suas ações na sociedade humana (ANDRÉ, 2008), construindo, neste caso, compreensões acerca de como se dá a caracterização da participação dos graduandos como membros efetivos ou não da *esfera acadêmica* em se tratando dos *atos de dizer* empreendidos por esses mesmos graduandos.

André (2008) aponta como fundamentais para uma abordagem com contornos etnográficos, elementos que enfatizem o processo e não o produto; que atentem para o papel do pesquisador como instrumento essencial para a investigação; bem como para os significados

¹³⁶ Importa ressaltar aqui que a alusão ao *tipo etnográfico* se deve ao curto período em que o pesquisador se mantém inserido no contexto pretendido.

representados e construídos durante o processo de experiências em campo; e ainda explícita como a descrição e a indução compõem esse quadro de características pautadas no olhar etnográfico. A autora também postula que

A pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta de dados, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. (ANDRÉ, 1995, p.30)

No que se refere ao *estudo de caso do tipo etnográfico*, ou ainda, “[...] à aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de um caso [...]”, André (1995) adverte para o fato de que, para ser assim reconhecido, tal método precisa atender às especificidades do estudo de caso, o qual se define pela ênfase ao conhecimento do universo particular, singular como unidade; embora a unidade possa ser estudada em relação a um processo mais amplo, ao que se intitula acompanhamento de “unidade em ação” (ANDRÉ, 1995); e posteriormente atenda aos requisitos da etnografia.

Para melhor compreender o *estudo de caso do tipo etnográfico* é indispensável que se compreenda que “[...] os estudos de caso são [...] úteis para conhecer os problemas e ajudar a entender a dinâmica da prática educativa.” (ANDRÉ, 2008, p. 50), uma vez que esse tipo de procedimento associa o olhar atento da abordagem etnográfica e a sensibilidade às práticas cotidianas e culturais com um método dedicado ao processo de construção de compreensões para fenômenos específicos ou unidades (em ação). Ressaltamos, ainda, que, tanto para a etnografia quanto para o estudo de caso “[...] busca-se conhecer, em profundidade, o particular.” (ANDRÉ, 2008, p. 24).

Assim, optar por uma investigação empírica dessa natureza é, segundo concebe André (2008), uma questão epistemológica decorrente do interesse do pesquisador em casos específicos e mergulhados na complexidade dos contextos e das relações estabelecidas em tais

condições. Nesses termos, três critérios foram assumidos como imprescindíveis na escolha por tal procedimento. O primeiro dentre os critérios correspondeu à necessidade de que os objetivos da pesquisa convergissem com compreensões humanistas e culturais, de maneira a focalizar atividades cotidianas dos sujeitos e suas maneiras de lidar com o mundo e com o outro; o segundo critério abordou o tratamento destinado às informações observadas e relatadas pelos sujeitos, de modo a ultrapassar julgamentos de veracidade ou de falsidade, com o intuito de *ver* e *escutar* o que de fato faziam e diziam tais sujeitos; por fim, o terceiro critério enfatizou o foco na singularidade dos contextos e a importância de se ocupar com casos considerados representativos na busca pela compreensão dos fenômenos.

Para Yin (2001), o *estudo de caso* é empregado em situações em que se pretenda explorar fenômenos sociais considerados complexos. De maneira que, nesse tipo de procedimento, o foco das questões de pesquisa esteja assentado em perguntas do tipo ‘como’ e ‘por quê’, o que evidencia a natureza explanatória – em nossa escolha, ‘interpretativa’ – dessas questões. O *estudo de caso* ainda se define pelo pouco controle que o pesquisador tem sobre os processos em um determinado contexto da vida real, bem como pelo foco de interesse em fenômenos sociais contemporâneos.

Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores. (YIN, 2001, p.21)

Para André (2008, p. 33) o *estudo de caso de tipo etnográfico* dá conta da representação e da apreensão do dinamismo de situações reais do cotidiano. Nesta proposta, pretendeu-se compreender de maneira profunda e ampla “[...] uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis [...]”, o que correspondeu, neste caso, à participação dos graduandos de Letras Português em contextos em que a escrita esteve presente e mediou a interação entre os sujeitos envolvidos em tal situação, considerando, para tanto, experiências e vivências desses sujeitos com a escritura e com o contexto escolar e

especificidades que nortearam as práticas culturais escritas em diferentes situações e os valores implicados nos usos sociais dessa mesma escrita.

Desse modo, para estudar os *dizeres* nesses espaços e a constituição identitária dos sujeitos envolvidos nesses processos, bem como as implicações de se *encontrar* ou não em tais contextos, optou-se por uma estratégia de estudo de *caso único*, na qual estudamos a participação de graduandos nas fases iniciais do curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina em *eventos de letramento* que correspondessem ao *ato de dizer* e suas implicações, tomadas a partir dos conceitos de *práticas de letramento*, de *gêneros discursivos secundários* e das discussões a respeito dos conceitos de *identidade*, *subjetividade* e *alteridade*, conceitos que, ainda que derivados de vertentes distintas, em nosso entendimento, compartilham entre si a ausculta ao *outro*, compartilhamento do qual já nos ocupamos anteriormente.

Yin (2001, p.27) aponta como vantagem, na utilização de uma investigação empírica dessa natureza, “[...] a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações [...]”, baseando-se em várias fontes e sustentando-se no desenvolvimento prévio de proposições teóricas que norteiem a geração e a análise dos dados. Tais proposições teóricas estejam esquematizadas de forma dinâmica e prontas a serem repensadas conforme as situações com que o pesquisador se depara. André (2008, p.34) afirma ainda que

Os estudos de casos também são valorizados pela sua capacidade heurística, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já sabia. Espera-se que o estudo de caso ajude a compreender a situação investigada e possibilite a emergência de novas relações e variáveis, ou seja, que leve o leitor a ampliar suas experiências. Espera-se também que revele pistas para aprofundamento ou para futuros estudos.

A proposta de operacionalização deste estudo configurou-se, a nosso ver, de maneira tão complexa quanto os fenômenos que a pesquisa qualitativa se propõe a investigar; afinal, há complexidades e

particularidades relacionadas ao trabalho com a realidade social de sujeitos corpóreos e à busca por compreender singularidades e especificidades da vida real em seu contexto contemporâneo, o que quer dizer que tomamos os universos *cultural* e *social* de maneira datada historicamente e situada geograficamente (OLABUENAGA; ISPIZUA, 1989). Assim, para além das complexidades implicadas nos fenômenos tomados sob a perspectiva de *objeto de conhecimento*, neste estudo, consideramos também o fato de que a pesquisa qualitativa deve ser conduzida de maneira ética e responsável, sensível ao contexto político no qual se insere, e sendo sistemática e cuidadosamente conduzida pelo pesquisador, o qual deve dosar de maneira harmônica a flexibilidade e a sensibilidade necessárias à realização de tal trabalho, uma tarefa desafiadora, tal qual postula Mason (1996).

5.2 O CAMPO E OS PARTICIPANTES DE PESQUISA

O campo de estudo, conforme Flick (2004, p. 21), pode ser compreendido como “[...] as práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana [...]”; no nosso caso, tomamos como campo de pesquisa, a *esfera acadêmica* e as atividades concernentes às especificidades de tal *esfera*. A instituição em que foi realizada a pesquisa é a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – *campus* de Florianópolis –, mais especificamente o Centro de Comunicação e Expressão (CCE), tendo como participantes do estudo graduandos do curso de Letras Português, curso vinculado ao Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (DLLV). Focalizamos a participação de graduandos de tal curso em *atividades* no espaço acadêmico, estudando especificidades das interações em que a escrita intermedeia os *encontros* entre a *palavra outra* e a *outra palavra* (PONZIO, 2010), bem como as implicações identitárias, considerando, para tanto, os *atos de dizer* dos graduandos materializados em textos escritos nos *gêneros discursivos secundários*.

O curso campo de estudo é oferecido pelo DLLV, abrangendo as áreas de Linguística, Literatura, Latim e Educação e é composto por 45 disciplinas as quais se propõem, conforme o Projeto Pedagógico do curso de 2006, a facultar uma formação sólida que possibilitará ao graduando maior autonomia como profissional da área, estando habilitado para lidar “[...] de forma sistemática, reflexiva e crítica com

temas e questões relativos a conhecimentos linguísticos e literários, em diferentes contextos de oralidade e escrita.” (UFSC, 2006, p. 8).

Em relação ao perfil dos alunos ingressantes no curso de Letras Português, obtivemos acesso aos dados referentes ao resultado estatístico do questionário socioeconômico respondido por esses alunos, acesso esse que se deu por meio da Comissão Permanente do Vestibular (COPERVE) da UFSC. De posse dos dados relativos aos últimos dez anos (2002 a 2012), selecionamos as informações consideradas relevantes, para as finalidades desse estudo, e apresentamos uma avaliação geral, pautada nos números estatísticos que nos auxiliaram a delinear o perfil desses estudantes, o que julgamos imprescindível considerado nosso objeto de estudo.

Cerca de 80% dos alunos que se inscrevem no vestibular com pretensões de ingressar no curso de Letras Português são solteiros; 90% residem em Santa Catarina e aproximadamente 70% concluíram os ensinamentos Fundamental e Médio no mesmo estado; entretanto apenas metade dos alunos concluiu essa etapa acadêmica em escola pública. A renda dos provedores gira em torno de um a cinco salários mínimos, enquanto a formação acadêmica dos pais apresenta variações ao longo do período avaliado: no começo da década essa formação limitava-se ao Ensino Fundamental incompleto, e, no decorrer da década, os números mostraram um movimento em direção ao grau de instrução de prevalência no Ensino Médio incompleto.

Em relação à opção pelo curso, os alunos assinalaram como motivação em 75% dos casos, a aptidão para desenvolver atividades profissionais na área de Letras Português. Quanto às expectativas, aproximadamente 50% dos alunos pretendem obter uma formação profissional que os prepare para o mercado de trabalho; e, 94% dos alunos afirmam conhecer as atividades a serem desempenhadas após a habilitação em licenciatura e/ou bacharelado, o que inferimos estar mais efetivamente relacionado com o conhecimento acerca de docência em Língua Portuguesa. Na questão acerca dos interesses dos futuros graduandos, a opção prevalente é a Literatura. Por fim, acrescentamos que a maioria dos alunos optou pela UFSC considerando a qualidade dos processos de formação e o fato de ser uma universidade pública.

Optamos, inicialmente, por trabalhar com graduandos de 1ª e 2ª fases do curso de Letras Português, entretanto tal escolha foi reconsiderada, devido à relevância de inserção de participantes pertencentes a 3ª fase do curso, considerado o processo de constituição

identitária dos sujeitos em suas vivências dentro do curso; questão da qual nos ocupamos em nosso objeto de pesquisa. Apesar de tal consideração, gostaríamos de esclarecer que compreendemos que não há relações apriorísticas entre a condição de participante do sujeito e a fase do curso; afinal, em nosso entendimento, há um conjunto de fatores complexos implicado no pertencimento ou no trânsito do sujeito, no que tange à sua condição de participante no *continuum* entre *insider* e/ou *outsider* na esfera acadêmica.

Nossa opção por essas fases se pautou na disposição de acompanhar acadêmicos, no período de reconhecimento do curso – sobretudo na primeira fase – e de familiarização com as demandas acadêmicas – a partir da primeira fase, embora também nela –, de maneira a estabelecer relações com as vivências desses graduandos na Educação Básica, visando às experiências de tais sujeitos com o *ato de dizer em eventos de letramento*, depreendendo *práticas de letramento* que os caracterizam no início do processo de inserção na *esfera acadêmica* e possíveis ressignificações construídas posteriormente a esse ingresso.

A respeito da opção por trabalhar com acadêmicos em fases iniciais do curso, a fim de desvelar vivências desses sujeitos com a escrita e com as especificidades nelas implicadas, André (2008, p.77) entende que

É preciso lembrar que a jornada escolar é realizada por indivíduos em relação, produtores e produto de determinados encontros e simultaneamente de desencontros. Os sujeitos quando entram na escola não deixam do lado de fora aquele conjunto de fatores individuais e sociais que os distinguem como indivíduos dotados de vontade, sujeitos em um determinado tempo e lugar. Identificar essas características situadas e datadas é condição fundamental para se aproximar da ‘verdade’ pedagógica.

Fundamentados, ainda, em inquietações de Lillis (2001) acerca da *prática institucional do mistério*, sobretudo para alunos oriundos de estratos sociais de maior vulnerabilidade social, propomo-nos a acompanhar acadêmicos em início de curso, fazendo-o com alunos cujo perfil os inserisse nos estratos socioeconômicos prevalentes no ingresso

no Curso de Letras nos últimos anos: jovens oriundos de famílias com padrão de renda de um a três salários mínimos, considerando como fonte de informação inicial para essa seleção os questionários da COPERVE a que tivemos acesso, o que demandou um novo processo de triagem para ratificação de informações dessa ordem junto aos graduandos que se dispuseram a participar do estudo.

Optamos por selecionar para início efetivo do estudo nove graduandos¹³⁷, considerando eventuais desistências ou obstáculos de outra natureza, e acabamos por trabalhar com oito desses acadêmicos. Tomamos, assim, como pré-requisitos na opção por esses graduandos, com base nos dados obtidos por meio do questionário socioeconômico da COPERVE – a já mencionada inserção socioeconômica e, também, a rede escolar de formação na Educação Básica. Em razão de concebermos o *sujeito* como historicamente situado e historicizado, reconhecemos nosso desconforto em delinear previamente um perfil pautado na abstração de dados estatísticos. Precisamos, no entanto, partir de algum ponto específico de seleção inicial e, admitimos, esse ponto implicou o agenciamento de critérios da macrosociologia, os quais, no entanto, foram tomados como a serviço da discussão que priorizou o olhar para os participantes de pesquisa como *sujeitos singulares*. Aqui, vale a menção, com base no ideário vigotskiano, de que a microgênese – âmbito em que a singularidade se delinea – não se dissocia do âmbito maior da sociogênese. A coerência com a concepção de *sujeito* de que nos valem neste estudo, desse modo, parece-nos assegurada no endereçamento do foco: seguramente o todo desta discussão centra-se na singularidade, no plano da microgênese.

Assim considerando, esses alunos deveriam pertencer a entornos socioeconomicamente desprivilegiados – *idade* e *gênero antropológico* não foram preliminarmente considerados relevantes nesta seleção –, o que foi depreendido por meio do tópico de questionário de ratificação da triagem inicial (APÊNDICE B) que interrogou os sujeitos a respeito de renda familiar, ocupação profissional e níveis de escolarização prevalentes em suas famílias; o segundo critério (ainda

¹³⁷ Os graduandos participantes deste estudo foram submetidos ao termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Comitê de Ética (Apêndice A) e informados da possibilidade de que nem todos os dados gerados seriam utilizados no presente estudo, podendo servir a futuros ensaios ou artigos decorrentes de reflexões construídas no âmbito das discussões da Linguística Aplicada.

APÊNDICE B) foi o tipo de estabelecimento no qual os graduandos cursaram os Ensinos Fundamental e Médio. Os participantes deste estudo deveriam, ainda, estar em seu primeiro curso de graduação.

Atentamos para o fato de que nossa opção de trabalho voltou-se para a educação pública – foco de interesse de nosso grupo de estudos no âmbito do NELA/UFSC –, por isso valemo-nos como critério para a seleção dos acadêmicos a realização de toda a Educação Básica em escola pública. Essas escolhas se ancoraram em estudos com contornos como os de Heath (2001 [1982]), Lillis (2001), Zavala (2010) e Ivanic (1998), os quais sinalizavam para implicações identitárias da inserção de estudantes de estratos sociais fragilizados nos processos de escolarização, na maior parte das vezes, processos caracterizados por uma ancoragem no *modelo autônomo de letramento*.

Concluído esse processo, ingressamos em campo, após os trâmites de contato com gestores do curso e com professores envolvidos. Decorrido o período de ingresso nas turmas, explicação das finalidades da pesquisa e uma vivência inicial para legitimar minimamente nossa entrada nesses espaços, realizamos os primeiros contatos, a fim de que pudéssemos nos familiarizar com o contexto e com os graduandos. Feito isso, empreendemos a aplicação do questionário de ratificação de triagem inicial (APÊNDICE B), e partimos para análise desses questionários em consonância com os dados obtidos por meio da observação participante e das notas em diário de campo.

Analisados os questionários, foram selecionados três participantes de pesquisa em cada fase, de acordo com os procedimentos de seleção estabelecidos no projeto, porém uma dentre as participantes da primeira fase não havia cursado a disciplina de Produção Textual no semestre de ingresso, fazendo-o em 2013-1, desistência ocasionada por discordâncias com a metodologia do professor de então. Assim, consta, neste estudo, como participante de pesquisa da primeira fase, estando, porém, vinculada, à segunda fase. Assumimos o caso como relevante para as finalidades desta pesquisa, haja vista que a aluna participava das aulas em turma de primeira fase e de segunda fase, o que nos permite, de algum modo, ‘auscultar’ a transição que nos interessou desde o delineamento do projeto de pesquisa. Outro fator determinante na opção pela manutenção dessa estudante decorreu de dificuldades implicadas no processo de seleção no que concerne ao critério socioeconômico e à realização de Educação Básica em instituições públicas por parte dos graduandos ingressantes no primeiro semestre de 2013. Concluído o

processo de seleção dos participantes de pesquisa, passamos a acompanhar os *eventos de letramento* em que eles estivessem envolvidos.

A permanência em campo estendeu-se por um semestre letivo, período em que acompanhamos aulas de oito graduandos anteriormente caracterizados, em três disciplinas¹³⁸: Produção Textual Acadêmica (1ª fase), Literatura Portuguesa I (2ª fase), Teoria Literária III (3ª fase). Assim, contamos com três alunos matriculados em uma disciplina de primeira fase – sendo que uma dessas participantes acompanhava também aulas da segunda fase, conforme já mencionado –, três alunos matriculados em uma disciplina de segunda fase e três alunos matriculados em uma disciplina de terceira fase, simultaneamente. Importa mencionar, aqui, que uma das participantes vinculadas à segunda fase evadiu-se do Curso de Letras e acabamos tendo dificuldades para estabelecer contato com a graduanda, o que nos levou a continuar o processo de geração de dados, apesar de sua ausência na etapa final das entrevistas.

Em relação à seleção das disciplinas, optamos por uma disciplina que é oferecida com o intuito de dar diretrizes instrucionais acerca das especificidades dos *gêneros* que instituem relações intersubjetivas na *esfera acadêmica* – Produção Textual Acadêmica –; uma disciplina voltada para discussões relacionadas à literatura e à construção da nacionalidade portuguesa – Literatura Portuguesa I –; e uma disciplina dedicada aos estudos da crítica literária e textual – Teoria Literária III. Inicialmente, pretendíamos acompanhar os alunos da primeira fase no turno da manhã; os alunos da segunda fase no turno da tarde; e os alunos da terceira fase no turno da noite, contudo, em decorrência de particularidades relacionadas à organização da grade curricular no semestre de 2013-1, manter essa organização tornou-se inviável e acabamos acompanhando, nesse processo, os alunos da primeira e da terceira fase no turno matutino e os participantes da turma de segunda fase no período noturno. Cientes de especificidades que inferimos haver em cada turno em relação ao perfil dos alunos, ficamos atentos ao comprometimento dos graduandos selecionados com atividade laboral em outro(s) turno(s) ou com bolsas institucionais. Não foi nosso propósito equalizar essas condições, dada a forma como

¹³⁸ As três disciplinas são consideradas obrigatórias e contam com carga horária de 60h/aula, sendo dessas, oito horas destinadas para PCC.

concebemos os sujeitos, mas tratamos delas na análise sempre que entendemos ter havido relevância.

As disciplinas focalizadas se caracterizavam por *eventos de letramento* vinculados aos *letramentos dominantes* caros à *esfera acadêmica*. Tratava-se de relações intersubjetivas mediadas pela modalidade escrita da língua, relações que se construíram e se constroem tematizando teorias das áreas de Linguística, Literatura e Crítica Literária, de modo que se pressupunha que os alunos dominassem leituras pertencentes – e, muitas vezes restritas – ao espaço acadêmico.

Dessa maneira, acompanhando aulas diárias de oito graduandos, matriculados em primeira, segunda e terceira fases do curso, documentamos sua interação por meio da escrita com colegas e professores e auscultamos suas representações sobre essa mesma interação, buscando pôr em foco o fenômeno em estudo, em um encaminhamento interpretativista.

5.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Flick (2004, p.161) escreve que “[...] a entrada no campo tem importância central para a revelação empírica e teórica do campo em estudo, não constituindo, simplesmente, um problema que deva ser resolvido tecnicamente.”. Etapa, portanto, imprescindível, uma vez que é determinante no processo de interação entre as diretrizes de análise, a escolha metodológica e o embasamento teórico (MASON, 1996).

O conhecimento científico e as exposições de relações mútuas incluem diferentes processos de construção da realidade: construções cotidianas, subjetivas por parte daqueles que estão sendo estudados; e construções científicas (isto é, mais ou menos codificadas) por parte dos pesquisadores na coleta, no tratamento e na interpretação dos dados, bem como na apresentação de descobertas. (FLICK, 2004, p. 48)

Temos ciência de que o *estudo de caso* em si não determina fórmulas de rotina, de modo a facultar ao pesquisador que recorra a diversificadas fontes de evidências a fim de que ele possa abordar um

mesmo fenômeno social por meio de tais fontes – triangulação de dados – (YIN, 2001), assumimos a possibilidade de utilização de diferentes instrumentos no processo de geração dos dados, dentre os quais optamos por *observação participante, notas em diário de campo, entrevistas e pesquisa documental*.

No que se refere aos instrumentos de pesquisa, é nodal, tendo em vista o tipo de estratégia de cunho etnográfico, enfatizar que o pesquisador é tomado como instrumento principal na geração e na análise dos dados (ANDRÉ, 2008).

Os pesquisadores e suas competências comunicativas constituem o principal ‘instrumento’ de coleta de dados e de cognição, não podendo, por isso, adotar um papel neutro no campo e em seus contatos com as pessoas a serem entrevistadas ou observadas. Em vez disso, devem assumir certos papéis e posições [...] Determinar a quais informações um pesquisador terá acesso e de quais ele continuará excluído depende essencialmente do sucesso na adoção de um papel ou uma postura apropriados. (FLICK, 2004, p. 70)

Para Mason (1996), a postura do pesquisador é essencial, afinal em pesquisas qualitativas os métodos de geração de dados são construídos ou gerados a partir do olhar sensível do pesquisador para com o outro e para com a realidade social em questão. Assim, o pesquisador constrói e negocia sentidos com base na dimensão interpretativista da pesquisa qualitativa. Nesses termos, Yin (2001) alerta para o fato de que o pesquisador precisa desenvolver algumas habilidades que são fundamentais no processo de geração e de análise dos dados, dentre as quais mencionamos: a capacidade para construir perguntas coerentes e interpretar as respostas; ser bom ouvinte e posicionar-se de maneira flexível diante das situações vivenciadas nesse período, partindo de questões de pesquisa bem elaboradas e consistentes.

Yin (2001) justifica que as exigências são maiores em se tratando de um *estudo de caso*, portanto o pesquisador precisa estar atento e agir eticamente.

Os dados devem ser coletados de pessoas e

instituições existentes, e não dentro dos limites controláveis de um laboratório [...] Assim, em um estudo de caso, o pesquisador deve aprender a integrar conhecimentos do mundo real às necessidades do plano traçado para a coleta de dados, o pesquisador não controla o ambiente da coleta de dados [...] (YIN, 2001, p.93-4)

Enfim, em relação às questões éticas, os participantes de pesquisa foram cientificados – por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi usado neste estudo e se encontra no Apêndice A – acerca do desenho da pesquisa e dos instrumentos de geração de dados que seguem especificados, o que corresponde a posicionamento ético e profissional do pesquisador, demandado pelo Comitê de Ética.

5.3.1 Observação participante e notas em diário de campo

A *observação participante* é um dos instrumentos fundamentais para a realização de uma pesquisa que envolve a abordagem etnográfica aplicada ao *estudo de caso*. Segundo Duranti (2000, p.131, grifos do autor), importa que

En vez de extraer el lenguaje de la realidad que quieren estudiar a partir de informes orales o escritos, los etnógrafos conviven durante un período de tiempo con las personas cuyo modo de vida quieren entender, les observan trabajar, comer, jugar, hablar herí, gritar, enfadarse, entristecerse, estar contentos, satisfechos, frustrados. La **observación** de una comunidad específica no se lleva a cabo desde un lugar distante y seguro, sino desde el interior de las cosas, esto es, **participando** en tantos eventos sociales como sea posible.¹³⁹

¹³⁹ Tradução nossa: Ao invés de extrair os fenômenos sociais relacionados à linguagem em sua modalidade oral e escrita dos contextos reais de uso, os etnógrafos fazem o movimento contrário, passando a conviver com as pessoas, a fim de compreender os usos que tais pessoas destinam à linguagem em seu contexto prático, considerando como trabalham, como comem, como jogam, como falam, o que os entristece, frustra ou alegra. A observação de uma comunidade específica não é possível, nesses termos, se vista de maneira

Para André (2008), a observação participante implica a postura ativa do pesquisador diante do contexto de interação e dos fenômenos sociais implicados, considerando, para tanto, a impossibilidade de assumir contornos de neutralidade, tendo em vista as concepções de *língua* e de *sujeito* – norteadoras deste estudo – tomados em suas dimensões histórico-culturais. Mason (1996) acrescenta que esse tipo de estratégia pauta-se na perspectiva ontológica e no posicionamento epistemológico do pesquisador, de maneira que ele possa investigar os fenômenos em seus contextos reais, compartilhando, sobretudo, experiências e construindo explicações para tais fenômenos.

Os principais aspectos que constituem a observação participante “[...] consistem no fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, de ele observar a partir de uma perspectiva de membro, mas também de influenciar o que é observado graças a sua participação.” (FLICK, 2004, p. 152). Dessa maneira, tal instrumento deve ser compreendido como processo que se define pela participação do pesquisador e de seu acesso ao campo e às pessoas; assim como o interesse do pesquisador em debruçar-se sobre os fenômenos situados, norteados pelo foco na existência humana em suas singularidades e pluralidades, de maneira a dedicar-se às práticas cotidianas de organização das sociedades e de construção da cultura (DURANTI, 2000).

A observação é chamada de *participante* porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. [...] Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (ANDRÉ, 1995, p.28)

A *observação participante* pode se configurar de duas maneiras distintas, o que Duranti (2000) denomina de *participação passiva* e *participação completa*; entretanto a grande questão que distingue uma

distante, descontextualizada. Nesse sentido, para compreender tais contextos é preciso aprender sobre eles, fazendo parte dos acontecimentos tanto quanto possível.

observação da outra está no grau de envolvimento e no controle referente ao distanciamento do pesquisador diante da complexidade do fenômeno social em foco. Para esse mesmo autor, é fundamental que os pesquisadores encontrem “[...] la conducta adecuada para cada lugar determinado. En ocasiones, esto los obliga a quedarse inmóviles para no atraer la atención; y en otras, a parecer ocupados.” (DURANTI, 2000, p.147)¹⁴⁰ Nesse contexto, a observação participante, assim como outros métodos que se proponham a perceber a organização cultural das sociedades, implica um olhar atento, sensível e, sobretudo, honesto (ANDRÉ, 2008). O pesquisador vai a campo, nesse sentido, para conhecer, para aprender e para construir sentidos a respeito de questões relevantes para a sociedade. Para isso, entretanto, ele precisa posicionar-se de maneira coerente, consciente de seu *status* de espectador circunstancial ou de ouvinte casual, conforme concebe Duranti (2000). Subjacente a essa lógica está a busca pelo *ponto cego*, o qual faculta o possível lugar de equilíbrio para o pesquisador diante do contexto estudado (DURANTI, 2000).

Segundo André (2008), é importante enfatizar que, por meio de *observação participante* – e de entrevistas – é possível apreender o que não está documentado, desvelando encontros e desencontros que permeiam o contexto estudado. No nosso caso, tomamos a *esfera acadêmica*, o que nos permitiu adentrar determinados espaços, perceber certos posicionamentos, compreendendo discursos e observando atentamente relações e interações que constituem esse espaço, de modo a perceber valores e vozes constituidores desses mesmos contextos.

Importa relatar que a observação participante referente à pesquisa em questão estendeu-se pelo período de um semestre letivo, tendo iniciado no dia 18 de março de 2013 e, encerrado no dia 15 de julho do mesmo ano – mantivemo-nos por esse longo tempo em campo, mas estando atentos a eventuais repetições de comportamentos e de processos que justificariam a abreviação dessas vivências, o que não ocorreu efetivamente. Conforme mencionamos anteriormente, entramos em sala para acompanhar as aulas na primeira e na segunda fase na semana inicial do semestre, e, na terceira fase, adentramos em sala posteriormente. Esse período de acompanhamento das aulas, de fato,

¹⁴⁰ Tradução nossa: a conduta adequada para cada lugar determinado. Em algumas ocasiões, o pesquisador deve comportar-se de modo a atrair menos atenção possível; em outras, deve parecer ocupado.

nos colocou diante de inúmeras situações nas quais precisávamos nos manter atentos e cuidadosos mediante os acontecimentos tão complexos que se entrelaçavam frente a nossos olhares. A dinâmica do ingresso e o tempo de permanência em sala variavam conforme a turma, conforme a aula, do que trataremos na análise. A observação participante nos colocou diante de desafios a cada dia de aula, sendo imprescindível retornar às questões norteadoras desse estudo para que pudéssemos, desse modo, buscar um ponto de equilíbrio entre o que entendemos teoricamente e o que experienciamos na prática em se tratando do distanciamento, do estranhamento e da familiarização, do paradoxo do observador (DURANTI, 2000), da atenção, da seriedade e da flexibilidade requeridos nessa observação ativa, agentiva e responsável.

Em relação à documentação de aspectos considerados relevantes em campo, durante o período de observação participante, utilizamos *notas em diário de campo* e recursos tecnológicos, tais como, gravações em áudio, de maneira a facultar o registro de ações e de interações específicas, o que entendemos também como um grande desafio. As *notas em diário de campo* são consideradas como a técnica clássica de descrição (FLICK, 2004, p.181) e, conforme Duranti (2000) não são substituíveis por recursos considerados mais avançados, tendo presente que é por intermédio das notas que se marca de forma mais efetiva a participação ativa do pesquisador. A esse respeito Flick (2004, p.182) postula que

De um modo geral, a produção da realidade dos textos tem início com as notas feitas em campo. Essa produção é marcada essencialmente pela percepção e pela apresentação seletiva do pesquisador. Essa seletividade diz respeito não apenas aos aspectos que são omitidos, mas, sobretudo, àqueles que acham seu caminho dentro das notas. Somente a notação consegue destacar uma ocorrência de seu curso e transitoriedade cotidianas, transformando-a em um evento para o qual o pesquisador, o intérprete e o leitor possam voltar sua atenção várias vezes.

Essa tarefa também pode ser entendida como um exercício de aprendizado, uma vez que, há muitos fatores sociais, identitários e epistemológicos implicados na forma como escolhemos dizer, no conteúdo que se materializa nesse dizer, no material selecionado e nas intenções e valores subjacentes a essa composição textual.

Quanto à importância das notas em diário de campo, Duranti (2000, p.164) afirma que “Las notas etnográficas pueden añadir dimensiones de descripción que no pueden capturarse em cinta magnetofónica, ni siquiera em cinta del vídeo.”¹⁴¹ Além disso, as notas são considerados documentos informativos sobre os participantes em interação. Flick (2004) enfatiza a importância das notas de campo como instrumentos para a interpretação e análise dos dados. Para André (2008), fazer uso desse tipo de instrumento envolve a descrição de situações específicas, bem como a construção de explicações para fenômenos sociais em suas múltiplas possibilidades de significação. Duranti (2000) alude ainda ao fato de que a dimensão informativa das notas faculta um conhecimento mais profundo sobre os acontecimentos e sobre os participantes.

No que se refere à gravação em áudio bem como as anotações em campo, funcionaram, para nós, tal qual registra o autor, como estratégias que auxiliam a registrar de forma consistente e coerente os acontecimentos durante o período de observação, ainda que reconheçamos a presença do gravador como fonte de possíveis desconfortos e uma artificialidade inerente à ostentação de equipamento tecnológico e do próprio pesquisador¹⁴², o que exige atenção e sensibilidade por parte do investigador.

O processo que empreendemos considerou que a representação da realidade torna-se tangível por meio das diferentes perspectivas, métodos e estratégias explorados por nós durante a operacionalização da pesquisa. Assim, não basta descrever, retratar o contexto social contemporâneo, é preciso desvelar multiplicidades e contradições constitutivas das práticas cotidianas e das interações humanas (ANDRÉ, 2008).

5.3.2 Entrevistas

Com o intuito de gerar dados relevantes para esta proposta de estudo, recorreremos, conforme especificidades do *estudo de caso do tipo etnográfico*, à triangulação dos dados (YIN, 2001), isto é, consideramos

¹⁴¹ Tradução nossa: As notas etnográficas podem registrar dimensões de descrição que não podem ser capturadas em gravador de áudio ou em gravador de vídeo.

¹⁴² Aqui, referimo-nos ao paradoxo do observador participante (DURANTI, 2000).

diferentes fontes de evidência a fim de, por meio dessas diferenciadas fontes, construir explicações consistentes e coerentes para o fenômeno social em questão. Diante de tal necessidade, optamos por trabalhar, para além da *observação participante* e das *notas em diário de campo*, com *entrevistas*, uma vez que esse tipo de instrumento compõe um dos procedimentos essenciais no que se refere à apreensão dos pontos de vista dos sujeitos entrevistados, assim como dos contextos interacionais considerados pertinentes para o pesquisador.

La observación y la entrevista en profundidad huyen de todo control que desconcrete la situación o limite la espontaneidad de las respuestas. El fenómeno concreto, con todos sus condicionamientos particulares, con su peculiaridad circunscrita a la situación específica y no generalizable, es el objeto nuclear del estudio.¹⁴³ (OLABUENAGA; ISPIZUA, 1989, p. 69)

As entrevistas, como entende Flick (2004), foram fundamentais em nosso processo de geração de dados, pois nos facultaram o acesso a experiências e breves relatos os quais nos permitiram reconstruir diferentes perspectivas de maneira contextualizada. Entrevistamos oito graduandos previamente selecionados conforme fase do curso, perfil socioeconômico e disciplinas, a fim de aprofundar questões consideradas relevantes ao nosso estudo e observadas durante parte do período de acompanhamento das aulas. Nesse processo, tivemos presente, como assinala Duranti (2000, p.148), que “[...] las entrevistas, em sentido lato, son una forma corriente de interacción durante el trabajo de campo.”¹⁴⁴ Assim, empreendemos um contato inicial com os graduandos, observamos e acompanhamos aulas, tomamos notas e realizamos gravações em áudio, e, na etapa seguinte, iniciamos o procedimento das *entrevistas*, o que nos permitiu enfocar de maneira

¹⁴³ Tradução nossa: A observação e a entrevista em profundidade fogem de situações que descontextualizem o fenômeno ou que limitem a espontaneidade das respostas. O fenômeno concreto com todas as suas particularidades e especificidades detém-se sobre situações específicas e não generalizáveis, o que se configura, desse modo, como objeto de estudo.

¹⁴⁴ Tradução nossa: As entrevistas, em sentido lato, são uma forma recorrente de interação durante o trabalho de campo.

mais direcionada questões referentes ao foco deste *estudo de caso de tipo etnográfico*. Diretrizes preliminares usadas para essas entrevistas encontram-se nos Apêndices C, D, E e F desta dissertação.¹⁴⁵

Segundo Olabuenaga e Ispizua (1989) a *entrevista* – tanto quanto a *observação* – constitui-se como uma das técnicas em destaque para a operacionalização de um processo bem sucedido de geração de dados, no qual o pesquisador empreende uma investigação voltada para os hábitos, as práticas sociais, bem como para compreensões de fenômenos por parte dos sujeitos participantes da pesquisa. Os mesmos autores afirmam a esse respeito que “La entrevista se concentra – enfoca – en la experiencia subjetiva de los sujetos seleccionados con el objeto de conseguir de ellos su definición de la situación.”¹⁴⁶ (OLABUENAGA; ISPIZUA, 1989, p.154). Sob essa perspectiva, André (1995, p.28) acrescenta, ainda, que esse tipo de instrumento é essencial para o desenvolvimento de estudos de cunho etnográfico e afirma que “[...] as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados.”

De acordo com Yin (2001, p. 114), as *entrevistas* também se configuram como imprescindíveis para esse tipo de investigação empírica, tendo em vista que “[...] constituem uma fonte essencial de evidências para o estudo de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas.” Em nosso processo de geração de dados, consideramos que, conforme esse autor, há três tipos de entrevistas consideradas relevantes nesse contexto. A primeira delas é caracterizada como *espontânea* e apresenta questões mais abertas, aproximando-se de um tipo de conversa informal entre pesquisador e participante; uma segunda forma de entrevista é a *focal*, “[...] na qual o respondente é entrevistado por um curto de período de tempo [...]” (YIN, 2001, p.113), configurando-se também, em alguma medida, como *espontânea*; por fim, o terceiro tipo

¹⁴⁵ A entrevista semiestruturada prevê certa flexibilidade, o que nos permitiu introduzir tópicos considerados relevantes *a posteriori*. Assim, realizamos a entrevista após um período de reconhecimento em campo, pois como trabalhamos com sujeitos corpóreos historicizados, outras questões surgiram no período de observação, as quais não poderíamos ter previsto antecipadamente aos *encontros*. De todo modo, tal qual anunciamos, veiculamos no Apêndice B, diretrizes que nos orientaram no processo de realização das entrevistas.

¹⁴⁶ Tradução nossa: A entrevista se concentra – focaliza – na experiência subjetiva dos sujeitos de maneira a conhecer o que esses sujeitos entendem da situação em questão.

de entrevista é o *levantamento formal* e implica questões mais estruturadas. Para Flick (2004) as entrevistas pertinentes a uma pesquisa qualitativa caracterizam-se como semiestruturadas (focal, semi-padronizada, centralizada no problema, etnográfica) ou como narrativas em forma de dados (narrativa ou episódica).

É uma característica dessas entrevistas [semiestruturadas] que questões mais ou menos abertas sejam levadas à situação de entrevista na forma de um guia da entrevista. Espera-se que essas questões sejam livremente respondidas pelo entrevistado. O ponto de partida do método é a suposição de que os *inputs* que caracterizam entrevistas ou questionários padronizados, e que restringem o momento, a sequência ou o modo de lidar com os tópicos, obscurecem, ao invés de esclarecer, o ponto de vista do sujeito. (FLICK, 2004, p.106)

No nosso caso, nos valem de *entrevista* qualitativa (MASON, 1996), a qual se configura como semiestruturada. Tal escolha implicou um estilo relativamente espontâneo, não havendo questões necessariamente listadas e estruturadas rigidamente, o que não excluiu a necessidade de diretrizes orientadoras e a organização de alguns tópicos a serem abordados. Importa destacar, nessas circunstâncias, que por conta das especificidades referentes à constituição identitária dos participantes desta pesquisa e autorizados pelo tipo de entrevista empreendida, elaboramos em determinados contextos questões específicas para cada participante, considerando, sua participação nos *eventos de letramento* vivenciados em sala de aula, durante o período de *observação participante*; também consideramos a elaboração de questões particulares mediante os relatos enunciados pelos próprios participantes em entrevistas ou momentos anteriores.

Conforme Yin (2001), esse tipo de *entrevista* é denominada *focal* e apresenta contornos de espontaneidade, no que se refere à estruturação das questões elaboradas para a *entrevista*. Flick (2004) aponta como critérios constitutivos desse tipo de *entrevista* o não-direcionamento, a especificidade, o espectro, assim como a profundidade e o contexto pessoal. O primeiro critério refere-se à necessidade de o pesquisador organizar diferentes tipos de questões; a

especificidade “[...] significa que a entrevista deve ressaltar os elementos específicos que determinam o impacto ou o significado de um evento para o entrevistado, a fim de impedir que esta permaneça no nível dos enunciados gerais” (FLICK, 2004, p.90-1); o terceiro critério – *espectro* – implica assegurar que todos os aspectos relevantes à questão de pesquisa sejam devidamente mencionados; o quarto critério ou a *profundidade* e o *contexto* resumem-se às estratégias empreendidas na busca por dados considerados relevantes.

Nesse contexto, Flick (2004) alerta a respeito da importância da etapa de seleção de um tipo de instrumento tão específico quanto a entrevista, o que implica o conhecimento embasado teoricamente de outras estratégias, a ciência do domínio de aplicação da estratégia em questão, bem como das limitações do método escolhido. Além disso, o papel do pesquisador é exigido no que concerne a sua habilitação para empreender tal estratégia. Mason (1996) considera um desafio a opção por esse tipo de entrevista e afirma que "A qualitative interviewer has to be ready to make on the spot decisions about the content and sequence of the interview as it progresses."¹⁴⁷ Duranti (2000, p. 151), sob essa perspectiva, acrescenta ainda que “[...] los investigadores necesitan estudiar también la ecología local del acto de preguntar”¹⁴⁸. No processo que empreendemos, além de compreender o contexto e as relações estabelecidas entre os sujeitos, esforçamo-nos para aprender como fazer as perguntas, como reformulá-las em situações específicas, levando em conta o léxico, as construções sintáticas, o tipo de abordagem empreendida, como recomenda Mason (1996).

Ainda sob o tipo de *entrevista focal*, da qual nos valem, importou-nos o olhar atento às particularidades e às singularidades da constituição subjetiva e identitária dos sujeitos nos processos que vivenciamos. Nesse sentido, a *entrevista focal* nos pareceu adequada e convergente, atendendo a nossos propósitos de pesquisa. Segundo Olabuenaga e Ispizua (1989, p.153), a estratégia assumida “[...] pretende responder a cuestiones muy concretas, tales como, estímulos más influyentes, efectos más notorios, diferencia de sentido entre sujetos

¹⁴⁷ Tradução nossa: O pesquisador que realiza uma entrevista qualitativa precisa estar pronto para tomar decisões no local sobre os tópicos abordados e a sequência da entrevista à medida que ela progride.

¹⁴⁸ Tradução nossa: Os investigadores precisam estudar também a ecologia local do ato de perguntar.

sometidos a la misma experiência.”¹⁴⁹

Optamos por realizar três etapas de entrevistas individuais com os participantes de pesquisa, e uma etapa de *entrevista* que reuniu os participantes de cada fase¹⁵⁰. A primeira *entrevista* (APÊNDICE C) compreendeu diretrizes organizadas em três eixos temáticos, tendo como base a primeira questão-suporte com foco na depreensão das práticas de letramento dos graduandos; a) historicidade de escolarização dos participantes; b) suas compreensões acerca das vivências com a escrita ao longo de sua história de vida; c) presença de escrita em questões básicas do cotidiano, na organização de sua rotina diária, incluindo rotina de trabalho para aqueles que a mantêm.

A segunda etapa de entrevistas (APÊNDICE D) previa uma abordagem ainda convergente com a primeira questão-suporte focada na depreensão de suas práticas de letramento, o que aconteceu na primeira parte da entrevista – questões sobre materiais de leitura presentes em casa, espaço dedicado a eles, acesso a informações cotidianas, rotina e hábitos relacionados à leitura e à escrita –, mas já contemplando as demais questão-suporte, com foco na esfera acadêmica – questões acerca de temas e leituras, sobre propostas de trabalhos, sobre a elaboração de trabalhos acadêmicos em se tratando de estratégias, dificuldades e percurso; o ato de produzir textos e as expectativas em relação ao seu projeto de dizer e às intervenções empreendidas pelos professores.

A terceira etapa de entrevistas (APÊNDICE E) teve como base as terceira e quarta questões-suporte, focadas no ato de dizer e, para isso, pautou-se na elaboração de questões relacionadas às materializações de dizeres dos participantes desta pesquisa em textos em diferentes *gêneros* exigidos pelos professores como requisito para aprovação nas disciplinas cursadas. Assim, abordamos questões

¹⁴⁹ Tradução nossa: pretende responder a questões concretas, tais como, os estímulos de maior influência, os efeitos mais notórios, a diferença de sentidos construídos nas relações entre sujeitos submetidos a mesma experiência.

¹⁵⁰ Mencionamos, aqui, que a participante vinculada à segunda fase não aceitou participar da entrevista por fase. A aluna, tal qual mencionaremos à frente, alegou sentir-se desconfortável na presença dos participantes pertencentes à turma da primeira fase. Informamos, ainda, que uma das participantes da segunda fase evadiu-se do Curso de Letras e acabamos tendo dificuldades para estabelecer contato com a graduanda, o que nos levou a continuar o processo de geração de dados, apesar de sua ausência nessa etapa final das entrevistas.

referentes às produções textuais do participante de pesquisa entrevistado, considerando os comentários gerais e específicos inseridos pelos professores ao longo dos textos produzidos pelos graduandos.

A segunda parte dessa terceira entrevista retomou a primeira questão suporte – relação entre as *práticas de letramento* depreendidas e a participação nos *eventos de letramento da esfera acadêmica* – e, para isso contou com perguntas sobre a relação entre a história de escolarização dos graduandos e sua participação nas atividades requeridas na *esfera acadêmica* em se tratando da leitura e da escrita. Aqui, também foram gerados dados para responder à segunda questão-suporte, com enfoque na ressignificação das práticas de letramento a partir das vivências na esfera acadêmica, com perguntas sobre ressignificação por parte dos alunos em sua relação com essas duas modalidades da língua na *esfera acadêmica*; o enfoque na terceira questão suporte, com o olhar sobre a configuração praxiológica das ações de ensino, o que demandou perguntas sobre o papel e a contribuição das devolutivas dadas pelos professores em cada produção textual; e por fim, a quarta questão suporte, com enfoque nos desafios do ato de dizer também foi contemplada nesta etapa das entrevistas, com perguntas sobre obstáculos e dificuldades relativos ao *ato de dizer* materializado nos diferentes *gêneros* e correspondente à participação nos *eventos de letramento*

A última etapa de entrevistas (APÊNDICE F) reuniu os participantes de cada fase em um contexto em que foram abordados temas discutidos nas entrevistas individuais e questões que surgiram entre a terceira etapa e essa última fase de entrevistas. É relevante mencionar que a participante de pesquisa matriculada na segunda fase e na disciplina de Produção Textual Acadêmica – 1ª fase – não aceitou participar da entrevista por fase. A aluna alegou sentir-se desconfortável na presença dos participantes pertencentes à turma da primeira fase o que se configurou como um dos obstáculos encontrados no processo de geração de dados. Dando continuidade à explicitação dessa etapa de entrevista, a proposta baseou-se no método de *grupo focal* (GATTI, 2005), objetivando a compreensão de processos de construção da realidade, o desvendamento de práticas cotidianas, ações e reações a fatos, comportamentos e atitudes, de maneira a construir inteligibilidades a respeito de representações, crenças, valores, posicionamentos e percepções (GATTI, 2005) relacionados à participação dos graduandos em questão em *eventos de letramento* na

esfera acadêmica.

Esse tipo de *entrevista* “[...] além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.” (GATTI, 2005, p.11). Dessa forma, foram abordados, nessa última fase de entrevista, a) temas referentes à escolarização dos participantes – foco na primeira questão-suporte –; b) mudança de rotina e de compreensões de mundo após o ingresso na Universidade, sugestões de leituras que contemplassem também a constituição identitária dos próprios graduandos – foco na segunda questão-suporte –; c) estratégias desenvolvidas mediante propostas de escritura na universidade, demandas acadêmicas, norma culta, ABNT e regras de maneira geral – foco na quarta questão-suporte –; d) proposta de refacção, o olhar do outro mais experiente (professor) sobre a materialização do ato de dizer de cada um deles – foco na terceira questão-suporte –; e, por fim, e) o foco da discussão recaiu sobre o perfil do acadêmico de Letras que se sente confortável ou desconfortável mediante todas essas questões abordadas e por eles experienciadas – retomada mais ampla com foco na questão geral de pesquisa.

5.3.3 Pesquisa documental

Partindo das exigências norteadoras de um estudo de caso, as quais correspondem às várias fontes de evidências e ao encadeamento dessas mesmas evidências que devem estar organizadas em uma espécie de banco de dados (YIN, 2001), consideramos como fundamental, para tanto, a utilização de documentos, considerados neste estudo como *artefatos*¹⁵¹.

De acordo com Yin (2001), as informações obtidas por intermédio dos documentos analisados pelo pesquisador são relevantes aos *estudos de caso* e podem ser materializados em textos de diferentes *gêneros*. A estratégia de *pesquisa documental* implica uma ampla cobertura e é considerada estável, podendo ser revisada conforme a necessidade do investigador. A esse respeito, Mason (1996, p.71) afirma que “The analysis of documentary sources is a major method of social

¹⁵¹ Segundo Hamilton (2000), *artefatos* são instrumentos materiais e acessórios envolvidos na interação.

research, an one which many qualitative researchers see as meaningful and appropriate in the context of their research strategy.”¹⁵² O objetivo da pesquisa documental é auxiliar a explorar contextos alternativos ou a enfatizar tópicos sinalizados pelas outras fontes de evidência.

Nesse sentido, Yin (2001, p. 109) postula que “[...] para os estudos de casos, o uso mais importante de documentos é [para] corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes.” Além disso, os documentos são essenciais no fornecimento de detalhes específicos, acenando para temas que necessitem de aprofundamento durante a realização dessa etapa ou das outras. É possível, ainda, fazer inferências a partir dos documentos, o que deve ser tratado como indício, convergindo com outras evidências a serem exploradas de modo mais atento pelo pesquisador.

Há diferentes tipos de documentos que podem ser estrategicamente utilizados no *estudo de caso de tipo etnográfico*. Mason (1996) alerta para o fato de que, na pesquisa documental, podemos considerar como fonte não somente documentos escritos, mas também documentos visuais, o que amplia nossas possibilidades de apreensão dos diferentes pontos de vista implicados nas realidades sociais. E acrescenta que há diferenciadas maneiras de se gerar esse tipo de dados, o que significa que, em alguns casos, os dados são gerados pelo próprio pesquisador e, em outros, pelos participantes de pesquisa. Segundo Mason (1996, p.73), “[...] documents and visual data may provide an alternative angle on, or add another dimension to your research questions.”¹⁵³ Os registros em arquivo podem explicitar dados importantes a respeito do fenômeno social em questão, entretanto é necessário que o pesquisador seja cauteloso, portando-se de maneira crítica e ética diante dos dados materializados em documentos.

A utilidade desses e de outros tipos de documentos não se baseia na sua acurácia necessária ou na ausência de interpretações

¹⁵² Tradução nossa: A análise de pesquisa documental é um dos melhores métodos empregados na pesquisa social e muitos pesquisadores consideram-no o mais significativo e relevante no que respeita às estratégias de pesquisa qualitativa.

¹⁵³ Tradução nossa: Documentos e dados visuais podem facultar ângulos alternativos, adicionando outras dimensões para sua questão de pesquisa.

tendenciosas que se percebe neles. Na verdade, os documentos devem ser cuidadosamente utilizados e não se deve tomá-los como registros literais de eventos que ocorreram. (YIN, 2001, p.109)

Assim, mediante autorização prévia dos sujeitos envolvidos, foi nosso propósito analisar, com base nas categorias do diagrama a que já fizemos menção anteriormente, textos que foram objeto de sua leitura e textos que foram produtos de escritura os quais compuseram os *eventos de letramento* de que participaram esses graduandos conforme a solicitação dos mentores de cada disciplina. Analisamos, dessa forma, documentos que foram objeto de leitura durante as aulas e que foram selecionados pelos professores e pelos próprios alunos em situações que requeriam destes últimos a recomendação de leituras, o que ocorreu durante o acompanhamento da apresentação de seminários nas turmas de 1ª e 2ª fases. Tomamos, ainda, os textos produzidos pelos alunos como instrumento de avaliação requerido pelos professores das disciplinas em questão, contando, assim, com textos materializados em diferentes *gêneros* conforme especificidades da temática abordada em cada disciplina, das estratégias metodológicas e da postura epistemológica do professor.

Encontramos, assim, na primeira fase – disciplina de Produção Textual Acadêmica –, a produção de *resumos*, *fichamentos*, *resenhas*, *handouts* para *seminários* e um *artigo acadêmico*. Os participantes de pesquisa também leram textos materializados nesses e em outros *gêneros*. Já na segunda fase – Literatura Portuguesa I – a proposta de escritura do professor solicitava que as participantes de pesquisa elaborassem uma *análise de poema*, um *plano de aula* e um *position paper*. A leitura, por sua vez, girava em torno de excertos das obras em sala, bem como de *poemas*, de *contos* e o professor recomendava, ainda, a leitura dessas obras na íntegra. Na terceira fase, enfim, as professoras¹⁵⁴ de Teoria Literária III solicitaram aos alunos a elaboração de três textos definidos por elas como *análises de poemas*; enquanto as leituras trabalhadas voltavam-se para *poemas* e textos denominados críticos.

¹⁵⁴ Na terceira fase, as aulas eram ministradas por uma professora efetiva e por duas orientandas dessa mesma professora as quais se revezavam durante as aulas. Cada orientanda era responsável por um bloco de aulas definidos a partir da temática a ser trabalhada.

Empreendemos, nessas condições, uma análise dos textos lidos e produzidos pelos alunos nas disciplinas que acompanhamos durante o período de observação participante de modo a ter elementos para responder a nossas questões de pesquisa, na triangulação recomendada por Yin (2001). Dessa maneira, a partir dos instrumentos selecionados – *observação participante, notas em diário de campo, entrevista e pesquisa documental* – para a geração dos dados e, portanto, para a operacionalização desta importante etapa da pesquisa, acreditamos que tenhamos, possivelmente, reunido dados para ressignificar inteligibilidades para problemas sociais decorrentes dos usos da linguagem nas interações humanas, compreendendo diferentes relações, usos e valores sociais implicados nesses contextos, que registraremos nos próximos capítulos.

5.4 DIRETRIZES PARA ANÁLISE DOS DADOS

Ainda em se tratando dos procedimentos metodológicos empreendidos em uma pesquisa qualitativa de base interpretativista (MASON, 1996), considerando, para tanto, as especificidades de uma abordagem etnográfica aplicada ao *estudo de caso* (ANDRÉ, 2008), adentramos a etapa de interpretação dos dados gerados durante o percurso de observação participante, no qual realizamos entrevistas, anotações em diário de campo, bem como análise dos documentos implicados nos *eventos de letramento* estudados. Ressaltamos que para o *estudo de caso*, embora não sejam estabelecidos procedimentos rigidamente fixados para a operacionalização desse tipo de estratégia empírica, compreendemos, conforme Mason (1996), que a pesquisa qualitativa precisa ser estrategicamente conduzida, sendo flexível e mantendo-se sempre contextualizada.

Para Yin (2001), uma pesquisa precisa levar em consideração as questões de pesquisa, os dados relevantes para a construção de inteligibilidades e a análise interpretativa desses mesmos dados em favor dos objetivos que norteiam os estudos realizados. Ainda sob essa perspectiva, André (2008) apresenta como característica da pesquisa baseada no olhar etnográfico, a ênfase no *processo* e não no *produto*, o que implica a construção de compreensões para realidades sociais pautada na descrição, na indução analítica e na combinação de diferentes fontes de evidências (YIN, 2001), visando, desse modo, à credibilidade no que se refere aos procedimentos empreendidos.

Assim, tendo presente as discussões registradas no capítulo 4, empreendemos o processo analítico com base no diagrama (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013) que integra conceitos decorrentes das teorizações agenciadas no aporte teórico. Buscamos, desse modo, articular as questões de pesquisa, as diretrizes decorrentes da análise dos dados e as proposições que compõem o diagrama, para o que importa que especifiquemos a integração que entendemos possível entre o conjunto de conceitos mobilizados nessas teorizações e a fecundidade que nele compreendemos haver em se tratando do processo de análise dos dados empíricos a serem gerados para este estudo. Desse modo, propomo-nos a estabelecer uma interface entre abordagem teórica e procedimentos metodológicos.

Construímos o aporte teórico mobilizando fundamentalmente o ideário dos estudos do letramento e o ideário da filosofia da linguagem bakhtiniana, sem pretensão de tratar deles assepticamente, na individualidade, mas propondo um simpósio (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013) entre eles, como já anunciamos amplamente. Essa proposta, reiteramos, reconhece que não se trata de concepções idênticas sobre *sujeito e língua*, uma vez que entendemos os estudos do letramento como filiados a um olhar na antropologia da linguagem e o ideário bakhtiniano como filiado à filosofia da linguagem. Vemos convergência no seguinte eixo: os usuários da língua [modalidade escrita] são sujeitos historicizados em relações socioculturalmente situadas com os outros, constituindo-se identitariamente nessa relação mediada pela língua [aqui, a modalidade escrita] e tendo essa constituição identitária como fundamental em se tratando do ato de dizer [na escrita acadêmica].

Para o processo de análise dos dados, é nosso propósito, pois, nos valermos do que chamamos de *diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013). Trata-se de uma tentativa de materializar em diagrama, nossa proposta categorial para fins de análise, o *simpósio* aqui proposto, em uma expansão de Hamilton (2000), quadro já registrado anteriormente, e na busca de olhar de modo dialógico o que entendemos parecer, nessa autora, um movimento ainda bastante linear. Apresentamos o diagrama e, na sequência, discutimos como vemos nele a articulação entre os conceitos agenciados nesta seção e a possível fecundidade dessa articulação para o processo de

análise dos dados.¹⁵⁵



¹⁵⁵ Inserimos, no Apêndice G em versão em tamanho maior, de modo a facilitar a leitura.

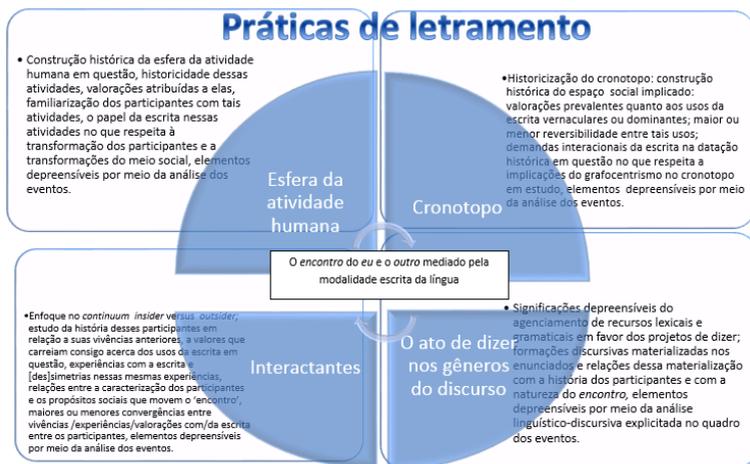


Figura 1 - Diagrama integrado

Fonte: Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013)

O diagrama está, assim, organizado em dois blocos que tem o *encontro* como eixo irradiador, conectam-se entre si (seta ambivalente) e, internamente, cada bloco divide-se nas quatro mesmas categorias: 1) *esfera da atividade humana*; 2) *cronotopo*; 3) *interactantes*; e 4) *estratégias linguísticas agenciadas nos projetos de dizer via escrita*. Quanto a essa organização, importa considerar:

- a) O primeiro bloco enfoca os *eventos de letramento*: nosso processo de geração de dados foi materializado na vivência em aulas no ensino superior, que foram tomadas como *eventos de letramento*. Esses eventos tiveram lugar na *esfera acadêmica*, em uma configuração *cronotópica* que implicou olhar situadamente o curso de Letras Português no ano de 2013, com *interactantes* – professores, acadêmicos e pesquisadora – tomados como sujeitos historicizados que materializaram seus *projetos de dizer* em textos em *gêneros do discurso*, agenciando *estratégias linguísticas* – gramática e léxico nos processos de textualização – específicas para tal. Aqui, trata-se de dados gerados diretamente nas vivências empíricas.

- b) O segundo bloco enfoca as *práticas de letramento*, compreendidas, tal qual Hamilton (2000), como a base para a participação dos interactantes nos *eventos*. Os componentes categoriais são os mesmos, mas não correspondem a dados gerados pela vivência empírica direta, como registrado no diagrama, exigindo instrumentos de geração de dados que permitam depreender historicidades e vivências que se projetam nos *eventos* indiretamente.

Quanto ao eixo irradiador, o *encontro*, tomamos o conceito a partir de Ponzio (2010) e, como já mencionamos anteriormente, o entendemos como ancorado na concepção de *língua* como *interação* de Volóshinov (2009 [1929]). As atividades acadêmicas concebidas no âmbito dos *eventos* serão analisadas tendo por base os conceitos de Street (1984) de *modelo autônomo* e *modelo ideológico*. Todas as discussões sobre *constituição da subjetividade*, tomadas à luz dos estudos do letramento e seus desdobramentos (KLEIMAN, 1998; IVANIC, 1998; LILLIS, 2001; KRAMSCH, 1998) ou tomadas à luz do ideário bakhtiniano (FARACO, 2009; PONZIO, 2010) serão fundamentais para a historicização dos interactantes e análise da forma como materializam em textos essa mesma historicização.

O diagrama é, enfim, organizado, não como quadro linear – tal qual em Hamilton (2000) –, mas com configuração circular – as setas internas tentam expressar esse movimento –, concebendo todos os itens internos como em dialogia. A proposta de lidar com o conceito de *esfera da atividade humana* e não com o conceito de *contexto* (HAMILTON, 2000) converge com a proposta de *simpósio* e deriva de nossa compreensão de que *contexto* tem marcação em várias correntes, com sentidos diversos, como na Sociolinguística interacional e na Linguística Textual. Nessa proposta, também a vontade de conciliar o conceito de *atividade* (HAMILTON, 2000), conferindo-lhe uma dimensão mais efetivamente historicizada e abrindo possibilidade de lidar, em coocorrência com o conceito de *cronotopo*. Já o uso de *interactantes* em lugar de *participantes* (HAMILTON, 2000) busca marcar mais efetivamente a implicação de *interação* na ideia de *encontro*, conferindo aos sujeitos uma dimensão que entendemos mais volitiva e agentiva. Enfim, a substituição de *artefato* (HAMILTON, 2000) por *estratégias linguísticas agenciadas nos projetos de dizer* via escrita procura

contemplar mais efetivamente a dimensão linguística do estudo. O conceito de *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010 [1952-53]) perpassa as quatro categorias porque é a linguagem que institui o *encontro*, e a linguagem acontece no âmbito dos *gêneros*, mas ganha especial destaque nesta última categoria porque entendemos, tal qual Bakhtin (2010 [1979]) que não é possível “dizer fora dos gêneros do discurso”

Trata-se de uma tentativa do grupo a que pertencemos no âmbito do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada da UFSC de olhar os fenômenos em estudo sob as lentes dos estudos do letramento e do ideário bakhtiniano, a partir da consciência de que não encontramos no Círculo de Bakhtin um modelo analítico e de que os estudos do letramento, mesmo que não se estabeleçam no plano da filosofia, mas da ciência antropológica, parecem ainda não contar com modelos analíticos que permitam maiores verticalizações no estudo desses mesmos fenômenos. Arriscamos a proposta em nome do pensamento em construção de todo um grupo de estudos.

6 OS USOS SOCIAIS DA ESCRITA NA *ESFERA ACADÊMICA*: IMPLICAÇÕES DA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA E RESSIGNIFICAÇÕES DAS *PRÁTICAS DE LETRAMENTO* DOS GRADUANDOS

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (Paulo Freire)

Com este capítulo, iniciamos o processo de análise dos dados empíricos, com o intuito de construir inteligibilidades que respondam à questão geral de pesquisa em seus desdobramentos, fazendo-o a partir das categorias que compõem o *diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI, MOSSMANN, IRIGOITE, 2013) já mencionado anteriormente. O eixo irradiador será o *encontro*, entrelaçando as categorias presentes no *diagrama*, a saber: *interactantes, esfera da atividade humana, cronotopo e ato de dizer nos gêneros do discurso*, considerando, tal qual prevê o mencionado *diagrama*, os *eventos* e as *práticas de letramento* dos participantes de pesquisa.

Dessa maneira, propusemos dois extensos capítulos de análise, os quais não correspondem a discussões atinentes a cada uma das três fases do curso, o que nos faria incorrer em repetições despropositadas de temas convergentes. A organização se dá, pois, com base nas respostas construídas para as questões-suporte nas quais se desdobra a questão geral de pesquisa, destacando, no escopo dos enfoques nessas mesmas questões-suporte, especificidades de cada qual das três fases em questão.

Assim, neste primeiro capítulo, tematizamos inteligibilidades construídas para duas das quatro questões-suporte: (i) buscamos caracterizar identitariamente tais graduandos considerando suas *práticas de letramento*; e em seguida, (ii) depreendemos possíveis ressignificações de suas *práticas de letramento* em se tratando de seus movimentos de *trânsito* e/ou *inserção* dentro da *esfera acadêmica*. Trata-se, então, da participação – eixo da questão geral de pesquisa – no

que tange aos graduandos de primeira fase, matriculados na disciplina de *Produção Textual Acadêmica*; de segunda fase, matriculados na disciplina de *Literatura Portuguesa I*; e, de terceira fase, matriculados em *Teoria Literária III*. A discussão de cada um desses desdobramentos dar-se-á no entrecruzamento com as categorias do já mencionado *diagrama integrado*.

6.1 PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA

Nesta seção, ocupamo-nos da resposta à primeira questão-suporte – em se tratando dos oito acadêmicos cursando as fases supracitadas do curso de Letras Português –, a saber: **Que implicações da constituição identitária dos participantes deste estudo, considerando suas práticas de letramento, é possível depreender em se tratando da participação mencionada na questão central de pesquisa?**; o que requer caracterizar identitariamente tais graduandos em suas *práticas de letramento*, fazendo-o à luz de nossas concepções de *sujeito* e de *língua*; importa, pois, com base em Bakhtin (2010 [1920-24]), o entendimento de que os usos sociais da língua são *atos*, intervenções do sujeito no mundo, implicando responsabilidade, responsividade nas relações com a alteridade. Assim, usar a língua em sociedade é estar em constante movimento, em constante constituição de si e dos outros. Desse modo, ao ‘estar na vida’ como sujeitos que se compreendem na relação com o outro, tendemos a ressignificar nossas compreensões acerca dos sentidos dos atos materializados nos projetos de dizer (com base em BAKHTIN, 2010 [1979]; 2010 [1920-24]).

[...] respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam; na vida, porém, essas respostas são de natureza dispersa, são precisamente respostas a manifestações particulares e não ao todo do homem, a ele inteiro; e mesmo onde apresentamos definições acabadas de todo o homem – bondoso, mau, bom, egoísta, etc. –, essas definições traduzem a posição prático-vital que assumimos em relação a ele, não o definem tanto quanto fazem um certo

prognóstico do que se deve e não se deve esperar dele, ou, por último, trata-se apenas de impressões fortuitas do todo ou de uma generalização empírica precária; na vida não nos interessa o todo do homem mas apenas alguns de seus atos com os quais operamos na prática e que nos interessam de uma forma ou de outra. (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 3-4)

Assim considerando, ao adentrarmos no campo de pesquisa, nas turmas de primeira, segunda e terceira fases, encontramos grupos bastante heterogêneos no âmbito em que vivenciamos *eventos de letramento* a partir dos quais depreendemos as *práticas de letramento* objeto de atenção nesta seção. Em média, havia em sala, inicialmente, cerca de vinte sujeitos¹⁵⁶ que, oriundos de diferentes lugares geográficos, com diferentes valores e histórias, encontraram-se em um espaço comum: uma sala de aula na UFSC, no curso de Letras Português, no primeiro semestre de 2013, um entrecruzamento de tempo e espaço, na indissolubilidade cronotópica que interessa a este estudo.

Nesse contexto, acompanhamos ao todo 52 aulas na primeira fase, 48 aulas na segunda fase e 42 aulas na turma de terceira fase. Estabelecemos contatos gradualmente mais próximos com os alunos dos mencionados grupos, a fim de que, considerando a complexidade da imersão em campo, pudéssemos compreender como se dava a participação desses alunos, sujeitos singulares (com base em PONZIO, 2013), na condição de *interactantes* nos *eventos de letramento* na *esfera acadêmica*.

É importante ressaltar – no âmbito do objeto deste estudo – que o modo como os sujeitos experienciam a *esfera acadêmica* está atrelado à discussão da constituição de suas identidades e ao conceito de *práticas de letramento*. Desse modo, pensar os usos da escrita e a maneira como os sujeitos lidam com os contornos específicos de tais usos envolve considerar uma concepção de *língua* como *evento* (BAKHTIN, 1920-24), como *prática social humana* (KLEIMAN, 2007), como *encontro* (PONZIO, 2010) entre sujeitos que trazem consigo uma história de vida,

¹⁵⁶ Importa ressaltar em relação à turma de primeira fase que houve uma divisão do grupo em duas turmas. As aulas ocorriam em um mesmo horário, mas em salas diferentes, com professores diferentes. Acompanhamos apenas a classe de um desses professores.

um conjunto de valores e de interesses os quais podem, em determinados contextos, entrar em confronto com valores construídos à luz de *práticas de letramento* características da *esfera acadêmica*. A questão da *identidade* é nodal para que possamos, dessa maneira, compreender os diferentes usos da escrita empreendidos por esses sujeitos sem amortizar a complexidade social e ideológica do fenômeno do *letramento*, nesse caso, na *esfera acadêmica*.

Assim, vivenciada a fase do contato inicial, passamos à seleção dos participantes de pesquisa, que ocorreu após três semanas de aula. Conforme mencionado anteriormente, aplicamos um questionário (APÊNDICE B) que nos auxiliou na pré-seleção e, em seguida, realizamos uma primeira entrevista (APÊNDICE C) que foi definitiva para nossa opção pelo grupo final de acadêmicos. Desse processo inicial, selecionamos na primeira fase as graduandas *GDL.-1*¹⁵⁷ e *ALB.-1/2*¹⁵⁸ e o graduando *WKC.-1*; na segunda fase, as graduandas *JMT.-2*, *RKD.-2*; e na terceira fase, as graduandas *CLX.-3*, *MIH.-3* e o graduando *HSP.-3*, cujas *práticas de letramento* buscamos depreender. Antes disso, porém, importa enfatizar, tomando as singularidades dos ‘sujeitos em relação’ e dos conflitos inerentes ao convívio, a relevância de se assumir e compreender os subentendidos do *ato de dizer* que materializam tais conflitos, conforme reflete Ponzio (2011, p.26), e que nos parece passível de apor em diálogo com o conceito de *práticas de letramento*:

O que na enunciação cotidiana é subentendido não é nada de abstratamente individual e de particular.

¹⁵⁷ Manteremos neste estudo comportamento adotado em nosso grupo de pesquisa para codificar os participantes desta dissertação: temos usado iniciais dos nomes dos envolvidos, tomadas randomicamente, com acréscimos de outras letras aleatórias. Essa postura decorre de entendermos como artificialismo demasiado a opção por nomes fictícios, tanto quanto de compreendermos que, em estudos de tipo etnográfico, não parece adequado referenciar os participantes de pesquisa por códigos formados por outras semioses que não o signo verbal. Importa, ainda, informar que tal identificação será feita em itálico, seguida de ponto final, para evitar confusão com siglas eventualmente integradas ao texto, e acrescentaremos ao final da sigla um hífen seguido de um número que corresponde à fase frequentada pelo participante (1ª, 2ª e 3ª).

¹⁵⁸ *ALB.-1/2* é a participante de pesquisa que pertencia, na verdade, à turma de segunda fase no primeiro semestre de 2013 e que acompanhamos na disciplina de Produção Textual e na disciplina de Literatura Portuguesa I.

Ao contrário, são subentendidos vividos, valores, programas de comportamento, conhecimentos, estereótipos, etc. [...] O que é subentendido é um contexto de vida, uma forma de vida, mais ou menos amplo, que compreende, ao menos, o pedaço de mundo que entra no horizonte dos interlocutores, as condições reais de vida que geram uma comunhão de avaliações: posição nas relações familiares, trabalho, pertencimento a um grupo social, num determinado tempo (contemporaneidade dos falantes).

A partir de tais considerações, passamos a caracterizar identitariamente os graduandos participantes deste estudo no que diz respeito a *práticas de letramento* – segunda parte do *diagrama integrado* – depreensíveis nos *eventos de letramento* – primeira parte do *diagrama integrado* – em que tais graduandos nos informam ter se dado o *encontro* com o outro, na condição de *interactantes*¹⁵⁹. Assim, com base em *eventos de letramento* que tiveram lugar na *esfera escolar* e em *eventos de letramento* que tiveram lugar na *esfera familiar* na história desses sujeitos, caracterizamos suas *práticas de letramentos*, do que nos ocupamos ao longo desta seção. Nessa caracterização, temos presente as configurações *cronotópicas* depreensíveis em tais *eventos*, bem como a configuração dos *atos de dizer* via modalidade escrita da língua.

Nesse processo, estamos cientes de que, ao historiar brevemente vivências escolares e familiares dos graduandos envolvidos neste estudo, a menção que fazemos é pontual a um ou outro *evento de letramento*. Entendemos, porém, que essa historicização, ainda que breve, constitui um percurso que deriva necessariamente de agrupamentos de tais *eventos*. Assim, para dar conta dos propósitos desta seção, empreendemos dois movimentos: procedemos inicialmente a um conjunto de informações mais genéricas sobre cada participante de pesquisa para, em seguida, ao longo da seção, buscarmos consolidar esse processo mais amplo de sua caracterização identitária no que concerne às mencionadas *práticas de letramento*.

Iniciamos, pois, com *WKC*-1, estudante que tem dezoito anos

¹⁵⁹ Tendo presente o *diagrama integrado*, destacamos em negrito, neste parágrafo, as categorias nas quais pautamos nosso processo analítico, de modo a marcar essa diretriz para o olhar analítico; não retomaremos tais negritos à frente.

de idade e reside, atualmente, na Grande Florianópolis com um parente de segundo grau; seus pais moram em São Bento do Sul, em Santa Catarina. Ele estudou em escola pública devido à situação financeira dos pais, questão que mencionou no questionário preliminar (conforme APÊNDICE B). Sua mãe realizou curso técnico em enfermagem e profissionalmente desempenha atividade de instrumentadora cirúrgica; já seu pai estudou até a quarta série do Ensino Fundamental e atua no campo de administração de empresa. WKC.-1 informou que nunca exerceu atividade profissional e que iniciou o curso de Direito, em uma universidade particular, contudo não se identificou com a proposta do curso do qual se evadiu após dois meses de tentativas de permanência e de incentivos por parte do pai. Em relação ao curso de Letras, afirmou ser apaixonado por Literatura e ter pretensões de lecionar em alguma universidade particular. Em entrevista, o graduando mostrou não ter intenções de atuar como docente na Educação Básica, especialmente em rede pública, devido a suas experiências como aluno. Em relação a essa questão, WKC.-1 se posiciona: (1) *Eu¹⁶⁰ vou ser professor, por exemplo, (+) mas eu me recuso a dar aula na rede pública, claro que tem a questão do estágio, mas fora isso, eu peguei meio que uma espécie de trauma, uma aversão a esse mundo.* (WKC.-1, entrevista realizada em 05 de junho de 2013.)

Com relação aos mencionados ‘trauma’ e ‘aversão’, durante as entrevistas realizadas, WKC.-1, assim como os demais participantes de pesquisa, em diversas situações explicitou o que entendemos ser um desconforto relacionado a sua experiência no período de escolaridade básica. Ele conta que inicialmente estudou em uma escola marista, considerada – segundo ele, no contexto de que era parte – uma escola

¹⁶⁰ Nas transcrições dos excertos de entrevistas usaremos as seguintes convenções com base na Análise de Conversa:

/ - truncamento ou interrupção de fala;

... – pausa de pequena extensão

(+) – pausa breve

(+++) pausa longa

(...) suspensão de trecho da transcrição original

::: - alongamento da vogal

“aaa” – discurso reportado

MAIÚSCULA – trecho com ênfase

[...] inserções nossas para complementação sintático-semântica

[] interrupção de um interlocutor ou falas simultâneas

‘excelente’. Em seguida, precisou mudar para uma escola no centro da cidade, para uma instituição que ele considerava muito ruim em termos de estrutura, de organização e em relação às condições de trabalho do corpo docente. WKC.-1 problematizou, ainda, a compreensão da relação entre os conteúdos e as experiências de vida na escola:

(2) *Uma coisa que sempre me incomodou no Ensino Médio, mas acho que isso deve ser como um todo, é que:: o Ensino Médio é basicamente uma preparação pro vestibular. Desde o primeiro ano, as pessoas ficam só falando sobre o vestibular e isso SEMPRE me incomodou um pouco, porque eu não quero aprender PRO vestibular. Isso quer dizer que depois que eu passar aquela avaliação, eu posso jogar fora esse conteúdo? (+) Acho que não deve ser assim, acho que deve ter uma ênfase maior na vida da pessoa mesmo. (WKC.-1, entrevista realizada em 05 de junho de 2013.)*

Essa preocupação de WKC. nos remete ao conceito de *infuncionalidade* em Ponzio (2008-09; 2010; 2013) e a suas críticas sobre a contraface desse conceito, a *funcionalidade*. Para o autor, *infuncionais* são as relações interpessoais que se estabelecem sem finalidades específicas, finalidades na maior parte das vezes ligadas a questões de mercado global. Já *funcionais* são as relações que atendem a tais finalidades específicas. Para Ponzio (2008-09), os jovens, desde muito cedo, são ‘adestrados’ para a importância do mercado de trabalho, para as relações mercantis, do que já é anúncio, na percepção do autor, a organização da vida acadêmica em *créditos* que precisam ser obtidos/somados/computados. Ainda que este filósofo se ocupe dos universitários, entendemos que o desconforto de WKC.-1 com o enfoque para o vestibular desde o início do Ensino Médio é um prenúncio dessa realidade objeto de crítica de Ponzio (2008-09); afinal, no Brasil, o ingresso nesse mercado implica, como condição inicial de ‘sucesso’, êxito ante o desafio do vestibular

Entendemos, ainda, que, na contraface desse mercado, o conceito de *infuncionalidade* estabelece relações com a dimensão mais dialógica da palavra. Para Ponzio (2010), é na *infuncionalidade* que os sujeitos são tomados como *singulares* e corpóreos, *sujeitos* que participam de maneira *não indiferente* da vida, dos *encontros*. Para o autor, a participação *não indiferente* dá voz a uma percepção dupla na

qual os sujeitos experienciam mais do que uma vivência de relação direta e funcional com os objetos e com o mundo e é nesse lugar que está a abertura para a alteridade. Essa noção refere-se a uma compreensão de vida não reduzida a uma monofonia, a objetivos padronizados e padronizantes, tal qual aponta WKC.-1 no excerto anterior.

Esta dissidência da palavra diante da funcionalidade, da conservação e reprodução estereotipada, diante de um sentido único, do desenvolvimento unitário em direção a uma conclusão, pode redundar, espera-se, no encorajamento a uma análoga dissidência dos indivíduos [...] fazendo-os sair dos invólucros de suas identidades em função e em nome das quais falam e das quais estão a serviço, encontrando a sua singularidade, unicidade, alteridade, e o seu direito de valer por si mesmo, e não a partir de algum projeto totalizante, o direito à não funcionalidade. (PONZIO, 2010, p. 84)

Essa condição, em nossa compreensão, relaciona-se intimamente à filosofia do *ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]) que consiste em uma participação emotiva, volitiva e agentiva e nos parece convergir com o que discutem os estudiosos do *letramento* em relação à pluralidade de *práticas de letramento* que acabam sendo suprimidas em nome de modelos globalizantes (com base em KLEIMAN, 1998).

Jovem, como WKC.-1, é GDL.-1, outra estudante dentre os participantes desta pesquisa, a qual, com dezessete anos de idade, reside na cidade de Garopaba¹⁶¹ com os pais e uma irmã. A graduanda vem todos os dias para a universidade em transporte escolar mantido pela Prefeitura Municipal daquela localidade, o que limita bastante os seus horários, haja vista que o transporte chega à universidade por volta das sete horas da manhã e retorna à cidade de origem ao meio-dia. A aluna informou em questionário preliminar que sua escolaridade básica foi realizada em rede pública devido às condições financeiras de sua família. Já em relação à escolaridade dos pais, GDL.-1. declarou que seu pai estudou até a quarta série e que é pescador; sua mãe é analfabeta e,

¹⁶¹ O município de Garopaba localiza-se no litoral sul de Santa Catarina, a cerca de oitenta quilômetros de Florianópolis.

segundo esta participante de pesquisa, (3) [...] *ela [sua mãe] não suportou ficar na escola, (+) dificuldades financeiras, mas eu não sei se ela teve motivação mesmo pra estudar, porque::: ela não se alfabetizou, né? Ela é analfabeta, e ela só sabe escrever o nome dela, com um pouco de dificuldade [...]* (GDL-1, entrevista realizada em 2 de julho de 2013). GDL-1 informou, ainda, que sua mãe é faxineira, mas, que devido a problemas relacionados a sua saúde está desempregada, assim como seu pai, embora por outras razões sobre as quais não conseguimos obter informações precisas em nossa interação com GDL-1. Em relação à ocupação profissional, GDL-1 informou que trabalha em uma empresa no setor de administração, sendo a única provedora da família. Já sobre sua afinidade com o curso de Letras, a aluna declarou gostar de Licenciatura e ter empatia com estudos acerca da língua portuguesa. Em entrevista, esta participante de pesquisa informou ainda que, apesar de simpatizar com a ideia de ser professora desde a infância, nem sempre sentiu que essa seria a melhor opção em sua vida. Na ênfase que imprimimos ao excerto (4), emerge um prenúncio das ressignificações demandadas pelas *práticas de letramento da esfera acadêmica*, enfoque deste estudo e do que nos ocuparemos em capítulo à frente:

- (4) [...] *às vezes, eu fico refletindo: "Será que eu escolhi o curso certo?" Às vezes, eu fico com um pesar, o trabalho que a gente tem pra vir de Garopaba todo dia e voltar; é muito cansativo e isso acaba pesando na tua consciência; fica aquela coisa "Ah, será que eu continuo? Será que eu faço outra faculdade?" Mas aí me vem: "Nossa, eu tive uma oportunidade muito grande de tá numa ótima faculdade, numa ótima universidade." E eu não quero desperdiçar isso, pode ser que eu não continue, mas eu não queria desperdiçar isso. E, assim, eu gosto dessa área assim, é até assim, eu vou bem, as notas tão legais, o envolvimento com as leituras e tal (+++) envolvimento até com o modo de ensinar dos professores, no começo eu até [pensei] "Nossa, que diferente, né?" É muito estranho, aqui tudo é muito você tem que fazer, faça você mesmo, até que eu não tinha tanto essa prática de pesquisar livros e tal e comecei na internet, agora eu conheço uns sites de pesquisa de busca de livros e tal, porque tu tem que te virar sozinho e tal. Tu sempre tem que ir atrás do conhecimento, quanto mais conhecimento*

tu tiver, melhor. (GDL-1, entrevista realizada em 02 de julho de 2013, ênfases nossas)

Para GDL-1, infere-se que a possibilidade de fazer parte de um espaço universitário é considerada bastante relevante em sua experiência de vida, assim como para os demais participantes de pesquisa. Ela relata, tanto em (4) como em outros diferentes momentos de nossas interações, a importância de sua inclusão nessa *esfera*, bem como reflete acerca de sua condição de participação e das exigências e dificuldades encontradas em relação ao seu desempenho como acadêmica de Letras; questão que podemos perceber de maneira mais evidente no excerto a seguir e que nos remete aos conflitos vivenciados na tensão dos *encontros* estabelecidos dentro da *esfera acadêmica*. Tais conflitos nos ajudam a compreender os diferentes usos sociais da língua em sua modalidade escrita empreendidos pelos participantes de pesquisa e as implicações de seus contornos identitários para sua participação nas atividades requeridas nessa *esfera*, isso, porém, será objeto de aprofundamento à frente:

- (5) *Eu tô no começo ainda, eu não consegui me organizar muito bem, me adaptar muito bem; (+) então, assim, eu não tô conseguindo encaixar as coisas muito certinho, até que eu falei pra ti que, às vezes, eu não durmo, (+) porque eu fico com um turbilhão de coisas e daí eu fico confusa: "Por onde eu começo?" Eu já faço também, é uma prática que eu tenho, é fazer TODOS os planejamentos; eu já coloco o que eu vou ler nesse dia, o que eu vou fazer no outro, porque senão tu se perde, tu tem que fazer uma agenda, uma coisa assim, pra se organizar, e aí fica até mais prático pra cumprir as tarefas, tipo, ah, que alívio, tu vai vendo que vai avançando quando tu vai preenchendo tuas tarefas, teus compromissos, as tuas leituras. Eu já faço isso no meu trabalho, é uma prática que eu tenho, né? (+) O que tu vai fazer primeiro, de mais prioridade, de tu tem menor tempo pra fazer, envolve um monte de coisa quando tu vai escolhendo as etapas que tu vai cumprir. E aí eu pensei: "Vou ter que botar isso na faculdade também.", porque é MUITA coisa, é uma carga MUITO pesada e daí, um dia tem isso pra fazer, mas daí o professor já*

manda outra coisa pra fazer, então, vou fazer isso aqui bem rápido, porque senão não vai dar tempo. (GDL.-1, entrevista realizada em 02 de julho de 2013, ênfase nossa.)

Na ênfase que imprimimos em (5), parece-nos eliciar-se, mais uma vez, a materialização das dificuldades de *GDL.-1* para lidar com as demandas da nova *esfera*. Inferimos, desde aqui, um deslocamento inicial na constituição subjetiva de *GDL.-1*, possivelmente instigado pelo desafio do que entendemos ser uma busca pela condição de *insider* nos *eventos de letramento* que têm lugar na *esfera acadêmica*: dar conta das “muitas” atividades, que são “muito pesadas” exige organizar-se e, para isso, *GDL.-1* transfere para a *esfera acadêmica* alguns *modos de fazer* da *esfera* profissional, na busca de provar um conforto que parece ter nesta *esfera*, mas não ainda naquela.

Lea e Street (1998) compreendem que aprender na Universidade envolve adaptar-se a novos caminhos de conhecimento, a novas formas de compreensão, interpretação e organização dos saberes. E, com base em Faraco (2009), entendemos que os *modos de dizer* estão profundamente relacionados aos *modos de fazer*, e nos parece que exatamente desse imbricamento deriva o desconforto instituído e o empenho por reaver o conforto materializado em (5). *GDL.-1*, assim, defronta-se com uma série de estabilidades e de acordos firmados em relação aos usos da escrita na Academia e precisa lidar com os movimentos requeridos para que possa sentir-se parte da *esfera* em foco. Entendemos que a questão relaciona-se ao processo de constituição identitária da graduanda que precisa ressignificar valores, ideias e estratégias de organização dos usos da língua no que respeita à modalidade escrita.

Assim como *GDL.-1* entendemos que *ALB.-1/2*, outra dentre as participantes desta pesquisa e a quem já fizemos menção anteriormente, também convive com desafios em relação a tais novos *modos de dizer*. Importa, porém, inicialmente, registrarmos que *ALB.-1/2* tem dezenove anos e reside em Florianópolis, no sul da Ilha, com seus tios. Sua mãe e sua irmã vivem em Xanxerê – SC. Assim como os demais participantes de pesquisa, *ALB.-1/2* afirmou ter realizado sua escolaridade básica em rede pública devido às condições socioeconômicas de sua família. Sobre seus pais, *ALB.-1/2* informa que sua mãe concluiu o Ensino Médio e desempenha atividade profissional no ramo de serviços gerais, enquanto seu pai concluiu o curso de Pedagogia, contudo a ocupação profissional

paterna não nos foi informada. Quanto a sua historicidade profissional, ALB.-1/2 relatou que desempenhou atividades como operadora de caixa em um supermercado e que começou a trabalhar como menor aprendiz¹⁶². Atualmente, a acadêmica nos informou que obteve uma Bolsa Permanência¹⁶³ para custear parte de seus estudos. Em relação ao curso de Letras, ALB.-1/2 afirmou que pretende seguir com o bacharelado e que a Licenciatura seria sua segunda opção. Em entrevista, a acadêmica confessa que acabou optando pelo curso devido à baixa concorrência em se tratando da relação candidato/vaga:

- (6) *Porque eu ainda não tinha uma certeza do que eu queria, eu tava entre Psicologia, Jornalismo e Letras, aí depois fiquei entre Jornalismo e Letras. Aí, fui pro mais fácil. Vou ser bem sincera. (+) Mas sempre me interessou muito, essa questão da Literatura e::: da escrita também. Agora tô me encontrando bastante nesse curso. Eu gosto mais da parte da Literatura, não que a Linguística não me agrade. Não sei (+) o pessoal entra assim na segunda fase, não sabe bem o que quer. (ALB.-1/2, entrevista realizada em 13 de maio de 2013).*

ALB.-1/2 sugere durante as entrevistas não se sentir muito confortável com a habilitação pela qual optou, questão que atribui em alguns momentos a sua insegurança em relação às expectativas de futuro e a suas experiências do passado, o que nos remete, à luz do ideário bakhtiniano à *memória de futuro*. Originalmente, em Bakhtin (2010, [1979], p. 143), trata-se da “[...] imagem futura desejada, criada à semelhança dos outros.”, remissão que, em última instância, leva-nos de novo para a *funcionalidade* de uma sociedade de mercado global

¹⁶² De acordo com o Decreto de Nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, o Programa Jovem Aprendiz regulamenta a contratação de aprendizes e apresenta como objetivo a promoção de inclusão social e profissional de jovens com faixa etária entre quatorze e 24 anos.

¹⁶³ De acordo com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), o Programa Bolsa Estudantil da UFSC “[...] foi instituído pela Resolução Normativa 32 CUn 2013 e visa proporcionar auxílio financeiro aos estudantes dos cursos de graduação que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, devidamente comprovada, para a sua permanência na Universidade. Atualmente, o valor da bolsa é de R\$492,00.” Disponível em: < <http://prae.ufsc.br/editais-2/> >. Acesso em 25 jan 2014.

(PONZIO, 2008-09), tanto quanto nos remete à experiência do passado nas delicadas relações com as *esferas* familiar e escolar (LAHIRE, 2005 [1998]). Assim, tal desconforto parece estar relacionado às vivências que podemos considerar bastante divergentes em se tratando das exigências referentes aos usos da escrita requeridos na *esfera acadêmica*, mais especificadamente no curso de Letras. Ao ser interpelada acerca de sua opção pelo curso, ela nos conta:

- (7) *Eu tava no terceiro ano e tinha uma colega que queria fazer Letras, acho que foi um pouco ela, sabe? Talvez (+). Ela disse que seria bem legal fazer Letras, ela queria, ela não sabia também. Mas aí, eu comecei a cogitar a ideia de::: comecei a pensar. Me interessei. Mas a minha mãe, ela não teve muito a ver, ela se importou com a minha formação até o Ensino Médio, depois a faculdade, eu que decidi, ela não opinou muito sobre. Ela falou que eu tinha fazer o que queria. (ALB.-1/2 entrevista realizada em 13 de maio de 2013).*

Convergem com essa insegurança de ALB.-1/2 referentemente à opção pelo curso de Letras, compreensões de JMT.-2, que tem 21 anos de idade, reside com os pais e três irmãos em um bairro, considerado de alta vulnerabilidade social, na parte continental de Florianópolis. A acadêmica também realizou a escolarização básica em rede pública de educação. Em relação à escolaridade e à atividade profissional dos pais, informa que sua mãe completou o Ensino Médio e desempenha funções como servidora pública municipal; já seu pai concluiu o Ensino Fundamental e trabalha como vigilante. JMT.-2 nos informou, ainda, que, assim como ALB.-1/2, possui Bolsa Permanência, além disso a graduanda leciona em um curso supletivo. Sobre a escolha pela graduação em Letras, a estudante nos conta que, em seu primeiro vestibular, optou por Direito, no entanto não conseguiu ser aprovada. E, posteriormente, acabou optando pelo curso de Letras, embora não pretendesse continuar seus estudos nessa área:

- (8) *E 2010, eu fiz magistério, eu comecei fazer, mas não terminei. Daí::: **entrei no cursinho pré-vestibular, (+) um cursinho comunitário. Mas daí pra Direito não dava, (+) eu estudei três meses (+) pra fazer pra Direito não dava,***

né? Aí, eu fui selecionando os cursos que eu mais tinha (+) afinidade, tipo Biologia, Administração, Educação Física, daí eu acabei caindo em Letras. Mas eu entrei a princípio em Letras SÓ pra passar, meu objetivo era passar, trancar e ficar um ano estudando pra fazer vestibular de novo. Só que acabei gostando da coisa e fiquei. (JMT.-2, entrevista realizada em 24 de maio de 2013, ênfase nossa.)

Inferimos que JMT.-2 busca acomodar-se à escolha feita, decorrente de contingências socioeconômicas, do que é evidência também nossa ênfase em (8), contingências que nos levam a Britto (2003; 2012) e suas reflexões sobre circunscrições sociais que requerem dos sujeitos uma agentividade desafiadora, na sua condição de *constituição*, nesse caso de natureza econômica. Já Kalman (2003; 2004) chama atenção ao que está *disponível* em relação com o que de fato é *acessível* aos sujeitos.

Em entrevista, a graduanda parece empenhar-se em se mostrar confortável, inserida na *esfera acadêmica*; afirma que o curso superou suas expectativas. Em outros momentos, contudo, ela compartilha conosco suas aflições relacionadas às condições que lhe foram ofertadas em sua história de escolarização e suas possibilidades de futuro, sinalizando para uma valoração depreciativa do curso que frequenta e colocando em xeque esse mesmo conforto: (9) *TUDO podia ter sido melhor. Às vezes, eu fico pensando: "Será que se eu tivesse estudado em colégio particular, ou sei lá, (+) num colégio melhor, / é::: eu estaria fazendo Letras?"* (JMT.-2, entrevista realizada em 14 de maio de 2013, ênfase nossa)

A respeito dessa questão, importa enfatizar – tal qual sinalizamos no *diagrama* de que nos valem neste processo analítico – que reflexões dessa natureza podem ser compreendidas na dimensão dos usos situados da língua por *interactantes* reais os quais se constituem identitariamente nas relações interpessoais estabelecidas nas diferentes *esferas da atividade humana* que são reguladas, dentre outras implicações, por especificidades *cronotópicas*. JMT.-2 põe em foco, nessas circunstâncias, as contingências de sua historicidade para suas opções de presente e de futuro (com base em LAHIRE, 2005 [1998]; GEE, 2004a), tal como ela mesma problematiza em relação ao ingresso no curso de Letras, o que traz implicações para sua condição de participante na *esfera acadêmica*. Nessas condições, conforme discutem

Street (1984), Lea e Street (1998), Kleiman (1998), Ivanic (1998), Lillis (2001), Zavala e Córdova (2010), é preciso considerar que valorações implicadas em nossas *práticas de letramento* trazem consigo dimensões ideológica e identitária, atreladas a representações sociais e culturais trazidas pelos sujeitos para os *encontros* – neste caso os *encontros* que estabelecem com o outro na *esfera acadêmica*. Gee (2004b, p.24) entende que

La literacidad es vista como un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto em el habla como em la escritura. Estas prácticas discursivas están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales. Estas prácticas discursivas están integralmente conectadas con la identidad o conciencia de sí misma de la gente que las practica; un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad.¹⁶⁴

Prosseguindo na caracterização das *práticas de letramento* dos participantes de pesquisa, apresentamos *RKD.-2*, que tem 23 anos e reside com o esposo e o filho em Florianópolis, no norte da Ilha. A graduanda também realizou sua escolarização básica em rede pública de educação. Quanto à escolaridade dos pais, informa que ambos concluíram o Ensino Médio; sua mãe desempenha atividade na área de vigilância, e seu pai é técnico em eletrônica. Em relação a sua ocupação profissional, *RKD.-2* atua como atendente em uma empresa que presta serviços de telefonia. A respeito de sua opção pelo curso de Letras, a acadêmica informou que esse era o curso que desejava concluir, embora se sentisse muito desconfortável e insegura durante as aulas e sobretudo mediante as solicitações de atividades a serem desempenhadas, condição que posteriormente culminou em seu desligamento do curso, questão que retomaremos à frente. Assim, como os demais participantes dessa

¹⁶⁴ Tradução nossa: O letramento é visto como um conjunto de práticas discursivas, como formas de usar a língua e atribuir sentidos tanto na fala quanto na escritura. Estas práticas discursivas estão ligadas a visões do mundo específicas (crenças e valores) de determinados grupos sociais ou culturais. Tais práticas estão integralmente conectadas com a identidade ou consciência de si mesma por parte daqueles que a praticam; uma mudança nessas práticas é uma mudança na identidade.

pesquisa, *RKD.-2* considera que sua experiência de escolarização foi pouco enriquecedora, o que restringe, em sua compreensão, o seu desenvolvimento nas aulas do curso de Letras. Em entrevista, *RKD.-2* enfatiza fragilidades de sua formação escolar:

- (10) *Ficou pior ainda no Ensino Fundamental e Médio, (+) a aula de Português era: "Faça uma redação.", (+) uma no começo do ano e outro no final do ano, só, mais gramática e::: era ISSO. Os professores não passavam livros, era mais gramática, (+) não tinha livros suficiente pra turma toda, era só na aula, não podia levar pra casa e no final do semestre era 10 (+) assim. (RKD.-2, entrevista realizada em 22 de julho de 2013).*

O conteúdo de (10) nos faz retomar Kleiman (2010), segundo a qual a inserção na cultura escrita equivale a um processo de aculturação, com a violência simbólica aí pressuposta, violência que incide sobretudo junto aos estratos de menor escolaridade e menor poder econômico. Já Barton (2007[1994]) entende que as escolas são poderosas instituições geradoras de definições em nossa cultura para vários aspectos da vida, e especialmente na área do letramento, o que parece ser o caso aqui.

Tendo apresentado os participantes de pesquisa de primeira e de segunda fase, seguimos na apresentação daqueles de terceira fase, em cujas interações depreendemos *práticas de letramento* muito semelhantes àquelas dos acadêmicos apresentados até aqui. Neste último grupo, interagimos com *CLX.-3*, jovem de dezenove anos de idade, residente do município de Biguaçu, na Grande Florianópolis. A acadêmica vive com os pais e uma irmã. Ela nos informou que seus progenitores concluíram o Ensino Médio; o pai trabalha como vendedor autônomo, e a mãe é funcionária de uma rede de supermercados. *CLX.-3* não desempenha atividade laboral e se candidatou a uma Bolsa Permanência. Ao ser interpelada a respeito de sua opção pelo curso de Letras, a acadêmica relatou que aprecia a escrita literária e que, por gostar bastante de escrever *contos* e outras narrativas, muitos de seus amigos e uma professora do Ensino Médio incentivaram-na em sua opção pelo curso. A estudante compreende ainda não ter definido seu futuro profissional, mas considera o curso uma espécie de ‘oficina de cultura e de desenvolvimento de escrita e de leitura’: (11) *Mas eu pensei: “Poxa, Letras têm um pouquinho de tudo isso que eu gosto,(...) tem um pouquinho de todas as coisas, vai me ajudar a desenvolver a*

minha escrita,(...) se eu quiser trabalhar em qualquer outra coisa vai me ajudar.” Então, por que não fazer? (CLX.-3, entrevista realizada em 13 de maio de 2013). Entendimentos dessa ordem sinalizam para uma relação de menor convicção quanto ao próprio processo de formação profissional, tomado, em alguma medida, como um *fazer ad hoc*. Em (11), reitera-se comportamento que vimos acompanhando ao longo desta seção em (6); (7); (8) e (9). Nesses enunciados não nos parece haver uma opção consciente desses acadêmicos pelo curso de Letras como escolha efetiva de uma profissão. Parecem ‘estar no curso’, sem grandes convicções de atuação posteriormente a sua formação.

Em convergências com essa expectativa de CLX.-3 em relação ao curso de Letras, estão representações de MIH.-3, mais uma acadêmica dentre os participantes desta pesquisa. Com 28 anos de idade, MIH.-3 reside com o esposo em Florianópolis, em um bairro no leste da Ilha . Em relação à escolaridade dos pais, informa que sua mãe concluiu a quarta série do Ensino Fundamental, enquanto seu pai concluiu o Ensino Médio; eles se ocupam, respectivamente, de atividades laborais nas áreas de serviços gerais e vigilância. Quanto à opção pelo curso de Letras Português, MIH.-3 distingue-se dos participantes de pesquisa mencionados até aqui quando relata que sua experiência no Magistério a fez se identificar com a docência; além disso, valora experiências de aprendizado referentes à escrita e à leitura no âmbito acadêmico, embora considere bastante complicado o grau de exigência em relação às atividades requeridas, o que aponta como obstáculo cotidiano em sua vida desde seu ingresso na universidade:

- (12) *Então::: o grau de dificuldade também me prejudica um pouco na questão de leituras; então você tem que tá::: sempre::: sempre atento a tudo que tá sendo trabalhado em sala de aula, coisa que no segundo grau, por exemplo, a gente não tinha essa preocupação de tá vindo com o conteúdo já::: lido e trabalhado tanto; na faculdade, tu já tem que tá na ponta da língua. (MIH.-3, entrevista realizada em 14 de maio de 2013, ênfase nossa).*

A pressão para lidar com as exigências da *esfera acadêmica* desencadeia, de modo geral, desconfortos nas identidades dos participantes desta pesquisa, o que podemos relacionar às divergências

substanciais entre *práticas de letramento* requeridas na nova ambientação e *práticas de letramento* que caracterizam tais acadêmicos. Ivanic (1998) sugere que o distanciamento entre essas *práticas* gera uma série de conflitos relacionados à experiência dos sujeitos com a escrita em outras *esferas* e as demandas e as particularidades do *ato de dizer* na *esfera acadêmica*. Nesse contexto, tais conflitos tendem a mobilizar os graduandos para um processo de adaptação às novas regras, bem como tendem a provocar indagações relativas a tais novos *modos de dizer* correspondentes a novos *modos de fazer* (FARACO, 2009) mediados pela escrita. De toda forma, o que parece estar subjacente a essas questões são as subjetividades no que respeita a ‘como tais acadêmicos se veem’ e ‘como entendem/esperam/imaginam ser vistos pelo(s) outro(s) em se tratando do *ato de dizer(se)* nos diferentes *encontros* nessa *esfera*, o que parece ter profundas implicações com a tensão entre as condições de *insiders* e *outsiders* de que trata Kramsch (1998).

A partir de tais considerações, finalizamos com remissão às *práticas de letramento* de HSP.-3, graduando que tem vinte anos e reside na casa paterna no município de Biguaçu, na Grande Florianópolis. Sobre a escolaridade dos pais, o acadêmico apenas informou que eles não tiveram acesso ao Ensino Superior; quanto às atividades laborais, sua mãe trabalha como auxiliar de enfermagem, enquanto seu pai desenvolve atividades na área de construção civil. Em relação a sua historicidade profissional, HSP.-3 informa que já trabalhou em empresas privadas e que atualmente é estagiário na Prefeitura do município no qual reside. A respeito da opção pelo curso de Letras, HSP.-3 reitera já mencionados tangenciamentos na escolha do curso ao relatar que nele ingressou em decorrência da experiência que poderia adquirir em se tratando dos usos sociais da modalidade escrita em âmbito acadêmico, haja vista que pretende cursar Ciências da Computação posteriormente: (13) *Minha primeira opção pra entrar na universidade até então era Computação, né? (+++) [...] mas eu escolhi Letras, por esse fato assim da leitura e::: pelo fato da escrita::: Não que eu escrevia,(+) por que falavam assim "ah, tu escreve?" Não, não porque eu escrevia bem [...] (HSP.-3, entrevista realizada em 17 de maio de 2013).*

Nas interações com esses participantes de pesquisa, eliciam-se representações do curso de Letras como um espaço de busca de redenção de experiências não vivenciadas no que se refere a certos usos da escrita em detrimento de um envolvimento efetivo com um processo

de formação profissional. Em nosso entendimento, subjacente a essa compreensão está uma concepção de escrita relacionada aos fundamentos do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), no que diz respeito ao ‘treinamento’ para desenvolvimento de habilidades cognitivas tomadas assepticamente. Podemos ressaltar, ainda, que por trás de entendimentos tais parece estar um posicionamento, que é amplamente difundido cotidianamente em relação à ausência de habilidades e a lacunas (conforme vemos em BAGNO, 2010), ou seja: neste caso específico, a compreensão de que as competências que a escola não pôde desenvolver em se tratando dos usos da escrita considerados *dominantes* e, por implicação das experiências com essa dimensão da cultura, o curso de Letras poderia levar a termo, em um visível processo de compensação com vistas ao trânsito e à inserção em espaços até então restritos. Street (2006, p. 470) problematiza essa questão:

Quando frequentamos um curso ou uma escola, ou nos envolvemos num novo quadro institucional de práticas de letramento, por meio do trabalho, do ativismo político, dos relacionamentos pessoais, etc., estamos fazendo mais do que simplesmente decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com boa letra: estamos assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essas práticas. A ideia de que as práticas de letramento são constitutivas de identidades fornece-nos uma base diferente [...] para compreender e comparar as práticas de letramento em diferentes culturas, alternativa à ênfase corrente numa simples dicotomia letramento/iletramento, em necessidades educacionais como inevitavelmente endêmicas ao letramento e no tipo de letramento associado com uma pequena subcultura acadêmica, com sua ênfase no texto ensaístico e na identidade típica a ele associada.

Assim, atentos a tais especificidades do objeto de estudo nesta dissertação, procuramos até aqui delinear um perfil inicial dos oito participantes deste estudo, tomados na sua condição de *interactantes* em *eventos de letramento* da *esfera acadêmica*, tanto quanto de *interactantes* em *eventos de letramento* nas *esferas* familiar e escolar. Trata-se de um conjunto de *eventos* aos quais tivemos acesso apenas

indiretamente – não como observadores, mas como interlocutores nas entrevistas –, uma vez que se materializaram em configurações *cronotópicas* distintas das atuais, neles se historicizando as *práticas de letramento* com que tais acadêmicos chegaram à universidade. Na interpretação a que empreendemos nesta seção, os dados que emergiram dessas entrevistas foram cotejados com dados outros, gerados a partir de pesquisa documental e de notas de campo, na busca da triangulação de que trata Yin (2001), na fuga do paradoxo do observador/entrevistador de que trata Duranti (2000).

Na ausculta ao outro (PONZIO, 2010) que nos permitiu depreender, ainda que de modo introdutório, os *encontros* (PONZIO, 2013) em que *eventos de letramento* historicizaram as representações que se eliciam nos diferentes excertos registrados até aqui, consideramos que, apesar de suas diferentes histórias e experiências, os participantes deste estudo parecem trazer *práticas de letramento* que convergem entre si em se tratando das vivências com a escrita no que respeita à sua participação na Universidade. Entendemos que essas semelhanças decorram em boa medida de pontos comuns definidos por nós como critérios de seleção para o grupo envolvido nesta pesquisa, isto é, especificidades do pertencimento socioeconômico e histórico de escolaridade básica em rede pública de ensino. De todo modo, ao lidar com eles à luz dos diferentes *encontros* que entabulam com o outro, queremos tomá-los em sua condição de *sujeitos singulares* e não em sua inserção macrossociológica como indivíduos intercambiáveis entre si (com base em PONZIO, 2013), ‘exemplares’ de um grupo sociológico específico.

Dessa maneira, tais ‘regularidades’ interessam-nos no âmbito de suas singularidades, nas quais buscamos identificar **implicações de suas constituições identitárias no que se refere a suas participações em eventos de letramento na esfera acadêmica em que lhes é requerido o ato de dizer à luz de suas práticas de letramento** – já reiteradamente anunciada primeira questão suporte –, suas primeiras experiências com a escola, com a leitura e com a escrita em diferentes *esferas*: escolar, familiar, religiosa; e a influência dessas experiências no que tange, conforme a categoria *interactantes* no âmbito das *práticas de letramento*, aos valores que esses graduandos carregam consigo acerca dos usos da escrita, ou seja, suas experiências e vivências nas especificidades *cronotópicas* de tais vivências.

Assim, lidamos com tais ‘regularidades’ no âmbito das

singularidades, assumindo as tensões que advêm dessa escolha: para os oito participantes desta pesquisa, de acordo com menção feita anteriormente, a experiência de escolaridade básica foi se tornando bastante frustrante à medida que eles iam avançando em direção à possibilidade de entrada na Universidade. Eles sugerem, em seus relatos – tal como em (15); (16); (17); (18); (19); (20) e (21) –, que se sentiam insatisfeitos em relação à estrutura, à organização escolar, de maneira geral, à compreensão e à escolha dos conteúdos por parte do corpo docente e insatisfações afins. Os desconfortos também se referiam ao uso quase que exclusivo do livro didático nas aulas, bem como aos problemas relacionados à inconstância de permanência dos professores ao longo do período letivo, questão relacionada às condições de professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs) nas escolas. Além disso, o pouco espaço dedicado à leitura e à escrita também aparece como uma das questões consideradas problemáticas por esses acadêmicos em se tratando de sua experiência escolar.

Entendemos que, subjacente a esse último apontamento, está a compreensão de *língua* em sua dimensão mais monológica, o que evoca o *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) de que tratamos em capítulos anteriores. Ivanic e Moss (2004) discutem essa questão como relacionada a uma concepção de escrita desenvolvida no que chamam de ‘educação tradicional’¹⁶⁵. Nessa perspectiva, como advertem Lea e Street (1998), a escrita é tomada como uma atividade isolada e competitiva na qual os estudantes produzem um texto para ser lido e corrigido, como forma de treinamento de aspectos referentes à ortografia, à pontuação e a outros elementos gramaticais passíveis de serem avaliados por meio dos textos escritos.

Prosseguindo em nossa apreensão das *práticas de letramento* dos participantes de pesquisa, observamos que, apesar dos diversos entraves apontados por eles para sua *inserção* na nova *esfera*, podemos inferir que, para esses sujeitos – salvaguardadas suas singularidades – a escola é assumida como um espaço essencial em sua *memória de futuro* (BAKHTIN, 2010 [1979]) o que se deve às relações interpessoais estabelecidas na ambientação familiar, às possíveis *disposições pessoais* de que trata Lahire (2004) e à disseminação do *mito da Educação*

¹⁶⁵ Por *tradicional*, entendemos, nesse contexto, a educação conteudista, focada em processos de transmissão de conhecimentos por princípios *behavioristas* de repetição e reprodução (com base em DUARTE, 2004).

Superior (ZAVALA; CÓRDOVA, 2010).

- (14) [...] **mas eu tinha um problema com a escola, eu não gostava de estudar, eu gostava de ficar em casa, então, eu tive dificuldades pra me habituar, pra aprender mesmo a ler, pra me envolver com a escrita. Só que, com o passar do tempo, eu comecei a formar palavras e a ver como aquilo era legal, e eu comecei a gostar, porque em casa não tinha motivação de leitura; eu não tinha motivação, mas na escola, eu fui ter isso e daí, por isso eu comecei a gostar (+) a professora foi bem legal comigo, ela foi num processo devagar (+). Eu sempre tive aquela concepção, eu sempre quis ter os estudos que os meus pais não tiveram, porque eles tinham essa dificuldade, e eu comecei a me dedicar aos estudos, gostava de historinha, gostava de fazer produção de textos e gostava de coisa de leitura assim, começava a ler sozinha em casa. (GDL.-I, entrevista realizada em 02 de julho de 2013, ênfase nossa)**

Entendemos haver em (14), com saliência em nossa ênfase, um movimento de autoculpabilização de *GDL.-I*, que parece ecoar a partir de ações fundamentadas no *modelo autônomo de letramento*, as quais, como escreve Kleiman (1995, p. 37), tendem a “[...] atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso aos indivíduos que pertencem ao grande grupo dos pobres e marginalizados [...]”, de modo tal que eles mesmos internalizam esse discurso de culpabilização, reverberando-o como autoculpabilização. Mais adiante, no entanto, ainda em (14), materializam-se indicadores de uma ambientação na *esfera* familiar pouco propícia a valorações diferentes da vida escolar em relação àquelas que *GDL.-I* reconhece em si mesma no início desse processo, a ponto de explicitar vontade objetiva de distinguir-se da história de relações com a escola que caracteriza a *esfera* familiar. *GDL.-I*, assim, problematiza sua historicidade escolar à medida que entra em outros espaços em sua vida, tal qual escreve Barton (1998) ao entender que o letramento muda as pessoas. Enuncia *GDL.-I*:

- (15) *No Ensino Médio, eu não estudei tanto em relação à leitura de obras assim, eu estudei, mas, assim / foi uma coisa bem rápida; a gente não aprofundou nada,*

passamos por cima da gramática (+) foi bem ruim, eu acho. Foi uma coisa muito mal aprofundada, mas dependendo do aluno, né, poderia se motivar e buscar por si só o conhecimento, mas não era tão estimulado e na (+) e no::: Ensino Fundamental, eu tive uma professora de Língua Portuguesa, e ela apresentava muita gramática,; essa era a proposta dela, sempre trazer muito exercício, e isso também ajudava a aprender essa gramática normativa. E ela também gostava muito de fazer seminários de livros: por exemplo, lia um livro numa semana e na outra tinha que apresentar ou escrever sobre a história; era basicamente um resumo, não tinha nem análise, não estimulava a gente a dar opinião acerca da obra. (GDL.-1, entrevista realizada em 02 de julho de 2013.)

Nesse excerto, inferimos desconforto de *GDL-1* em relação à rarefação de leituras e de textos escritos nas aulas de que participou na Educação Básica, mas novamente vemos reverberações do *modelo autônomo de letramento*, no relevo dado à leitura literária, a “cidade das letras” na subjacência, tal qual menciona Rama (1985). O desconforto a que fizemos alusão aparece de modo recorrente em falas de outros participantes deste estudo, do que são exemplos os excertos de (16) a (18) que seguem pospostos: (16) (A) *Professora chegava, abria o livro: “É isso aqui, vamos aprender hoje.” (...) E colocava um verbo no quadro: “Vamos conjugar o verbo...” Sabe? Ah, “Conjugar o verbo no presente do indicativo.” (HSP.-3, entrevista realizada em 17 de maio de 2013); (17) (...) colégio público, do Estado não é muito BOM nessa parte de escrita. Fica mais na parte de gramática e coisas do tipo. (JMT.-2 Entrevista realizada em 14 de maio de 2013); (18) (...) Produção escrita não era tão cobrada (...) (MIH.-3, entrevista realizada em 14 de maio de 2013). Tais falas sinalizam para expectativas frustradas desses acadêmicos em relação à *esfera* escolar, haja vista que, em seu convívio familiar, os usos sociais da escrita estavam restritos a um contato mais pontual, voltado para questões funcionais do cotidiano e, na escola, parece ter tido prevalência uma ação ancorada em representações normativistas da escrita, na condição objetivista, alvo da conhecida crítica de Voloshínov (2009 [1929]) ao *objetivismo abstrato*, o que converge com representações do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984).*

Ancoramos em Kleiman (1998) essa interpretação, quando a autora menciona ser questão relacionada à perspectiva da *autonomia* e da *instrumentalização* vinculada à concepção de escrita na *esfera* escolar, objetivos que se limitam a um trabalho com as nomenclaturas de uma gramática assumida como condição de domínio da língua para participação mais efetiva dos sujeitos nos *eventos de letramento* que têm lugar nessa mesma *esfera* escolar. Inferimos, nas representações desses graduandos sobre a ação educacional, uma expectativa de que o trabalho efetivamente incidisse em sua formação em leitura e em escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Tal posicionamento visibiliza-se nas percepções de WKC.-1 acerca de suas expectativas relativas a um ensino que visasse à experiência dos sujeitos em situações cotidianas.

- (19) *Muitos amigos meus que não liam ou liam pouco, quando chegaram no Ensino Médio ou no final do Ensino Fundamental e até deixaram de gostar de ler de vez, (+) porque::: a forma que eles (os professores) passavam (as atividades) não fazia a pessoa gostar, (+) fazia ela gostar cada vez MENOS. E, MUITAS vezes, eles exigiam um nível de interpretação muito alto, no Ensino Médio, de quem veio de escola pública e tá numa escola pública. Tipo::: ‘Vidas Secas’ do Graciliano Ramos, perguntavam coisas absurdas que as pessoas não iam saber responder; perguntavam, às vezes, a questão histórico-cultural da época, e a gente nem tinha estudado, mas a professora partia do princípio de que a gente conhecia. (+) Só que a gente não conhecia. (WKC.-1, entrevista realizada em 05 de junho de 2013, ênfase nossa)*

Em (19), parecem-nos visíveis, em nossa ênfase, dois enfoques que têm tido amplas discussões nos estudos do letramento: o primeiro deles corresponde às já insistentemente mencionadas diferenças entre *práticas de letramento* da *esfera* escolar e *práticas de letramento* da *esfera* familiar, o que nos remete ao já ‘clássico’ estudo de Heath (1982) – ainda que a etnógrafa não tratasse de *práticas* na ocasião. Segundo WKC.-1, ‘exigia-se demasiadamente de alunos da escola pública’. Se, porém, era a própria escola que o exigia, talvez pudéssemos ‘ler’ essa queixa como ‘exigia-se demasiadamente de alunos com aquele histórico de formação [familiar]’. Já o segundo movimento que vemos, agora ao

final em (19), é a esperada uniformidade que tende a caracterizar ações escolares ancoradas no *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984): esperar que, à luz daquela idade e daquela série, todos saibam o mesmo e tenham as mesmas habilidades. Eis o sujeito cartesiano criticado pelas discussões realizadas no Círculo de Bakhtin, especialmente em Bakhtin (2010 [1920-24]), e a *uniformidade* em lugar da *equanimidade*, comportamento criticado por Kalantzis e Cope (2006). Já Kleiman (1998) discute a instituição escolar, nessas circunstâncias, como espaço que referenda posturas de homogeneização, posturas que acabam por suprimir e desafiar as identidades, atenuando o espaço destinado à diferença e à pluralidade das culturas.

Em outro momento – excerto (20), na sequência –, WKC.-1 reflete ainda sobre o que podemos entender como uma busca pelo espaço do sujeito agentivo, o sujeito que, em constituição, analisa suas escolhas por meio do que a filosofia bakhtiniana entende como uma noção de *cálculo de horizontes de possibilidades* (BAKHTIN, 2010 [1975]), pondo sob suspeição uma tradição escolar que nos remete ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) e, em alguma medida, à alienação do sujeito em sua condição agentiva. A fala de WKC.-1 em (20) remete à busca por outro lugar possível, por um processo educativo no qual se questione a respeito da sociedade que desejamos; do significado das experiências do passado em relação às possibilidades de futuro e do papel dos sujeitos atuantes em tais projetos de futuro (BAKHTIN, 2010 [1979]) :

(20) *Eles sempre pediam: "Faça um texto e entregue na próxima aula.", mas eles não analisavam muito a fundo, (+) independente do que você escrevia, eles iam te dar 9 ou 9,5; era SÓ escrever. (+) Na verdade, eles não se importavam muito. E sempre me incomodou isso, porque:: eles pediam coisas que você não utiliza e aí cai naquela questão, principalmente no Ensino Médio quando o aluno começa a questionar as coisas, ele pergunta: " Tá, (+) mas pra que que eu vou usar esse texto?" E os professores, muitas vezes, nem tinham uma resposta. Eles sempre simplesmente: "Ah, tem que fazer e acabou". (WKC.-1, entrevista realizada em 05 de junho de 2013.)*

Para ALB.-1/2, a vivência escolar com os usos sociais da escrita

também poderia ter sido mais motivadora e menos superficialmente efetivada, considerando suas expectativas em relação a um discurso de que os ‘alunos precisam pensar no vestibular’ e em seu futuro profissional quando estão no Ensino Médio, questão apontada por WKC.-1 como foco principal de sua formação.

- (21) *Na sétima série, quando eu tinha treze anos, que eu gostava bastante de ler, e aí eu comecei a me interessar por Português em especial e::: os professores não eram::: (+) não que sejam qualificados assim, mas é também deixava a desejar. Quando eu passei pro (nome da escola)¹⁶⁶, no segundo ano, eu comecei a ver a diferença, porque era na minha cidade esse colégio, era o mais privilegiado, como eu posso dizer (+) **era o primeiro assim da cidade, entendeu? Mesmo sendo público.** Então, a qualidade de ensino melhorou. Meus professores de Português também melhoraram. Aí, no Ensino Médio, no (nome da escola), a gente começou a trabalhar sobre alguns (+) é::: não foram muitas coisas assim, tenho que ser sincera, **a gente não escrevia muito no Ensino Médio, é eu acreditava que pra fazer o vestibular, deveria ter mais treino.** Eu senti isso na hora de fazer o ENEM. (ALB.-1/2, entrevista realizada em 13 de maio de 2013, ênfases nossas).*

Nossa ênfase em (21) atenta para valorações acerca da escola pública, revozeando compreensões quanto a incompatibilidades entre essas redes de ensino e o compromisso com a qualidade em se tratando da formação para os usos da escrita, tanto quanto atentam para valorações acerca do vestibular, vinculado a treinamentos em escrita, o que nos remete tanto ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984; 2000) quanto à *funcionalidade* criticada por Ponzio (2008-09). Neste excerto, ALB.-1/2 reitera problematizações referentes aos conteúdos e aos saberes que são trabalhados na escola, o que atenta para a importância de determinadas escolhas para o que já evocamos como *cálculo de horizonte de possibilidades* (BAKHTIN, 2010 [1975]) dos participantes de pesquisa.

¹⁶⁶ Menção a uma escola pública específica apagada neste excerto por questões de ética de pesquisa.

O vestibular, além de ‘treino’, aparece como ‘preocupação de futuro’, uma atividade típica da *esfera* escolar e que habita o imaginário dos estudantes desde o início do Ensino Médio, possivelmente pelas implicações de *funcionalidade* (PONZIO, 2008-09; 2010; 2013) a que já fizemos menção. Essa preocupação enfatiza o *mito da Educação Superior* (ZAVALA; CÓRDOVA, 2010). A respeito do que enuncia *ALB.*, podemos refletir ainda sobre os questionamentos e intervenções que poderiam vir a fazer parte do cenário escolar em uma concepção ideológica e dialógica da relação entre sujeitos e uma concepção de uso social da língua que pensa o saber como parte das atividades humanas e que entende o conhecimento como uma forma de organização de tais atividades. Pelo contrário, percebemos subjacentemente à fala de *ALB.-1/2* uma noção de escrita tomada na dimensão da autonomia (KLEIMAN, 1995) e do treinamento de uma habilidade (LEA; STREET, 1998), o que pressupõe uma concepção de *língua* como homogênea, foco da crítica de Voloshínov (2009 [1929]). Trata-se de uma perspectiva que reforça o coro de vozes que tomam a escrita como função estritamente cognitiva e a escola como espaço de habilitação asséptica de sujeitos.

Nesses termos, como buscamos, com base na compreensão de *língua* como espaço de conflitos e de confrontos entre concepções, interesses e valores – esta, sim, endossada por Voloshínov (2009 [1929]) – discutir e pôr sob escrutínio os contornos de autonomia e neutralidade relacionados assepticamente aos usos da escrita (com base em STREET 1984; KLEIMAN, 1995), precisamos, considerando a relevância da historicidade de cada um, conhecer as relações estabelecidas pelos participantes de pesquisa na *esfera* familiar (com base em HEATH, 2001 [1982]; GEE, 2004a; LAHIRE, 2005 [1998]). Também se torna imprescindível, em um estudo de caso de tipo etnográfico, articular compreensões para entender as unidades sociais complexas, compostas de múltiplas variáveis (com base em ANDRÉ, 2008). Para tanto, adentramos, por meio dos relatos dos participantes de pesquisa, nas particularidades de suas histórias familiares, que nos permitem depreender valorações as quais se eliciam nas *práticas de letramento* e que, em nossa interpretação, caracterizam tais sujeitos.

Assim, tomando a interface entre as *esferas* escolar e familiar, os acadêmicos envolvidos neste estudo apontam que havia por parte dos pais maior ou menor apoio em se tratando de seu desempenho na escola, ambos os comportamentos protagonizados por sujeitos com baixo grau

de escolaridade, característica familiar comum aos oito graduandos envolvidos neste estudo. *WKC.-1* e *ALB.-1/2* afirmam que seus primeiros livros foram trazidos por suas mães. Já *ALB.-1/2* relata que sua mãe ganhava os livros em seu local de trabalho, de sua patroa, enquanto, *WKC.-1* conta que sua mãe comprava inicialmente histórias em quadrinhos e que, no começo, ele não sentia muita atração pela leitura, devido às dificuldades enfrentadas na escola para aprender a ler, mas relata que, com o passar do tempo, foi se interessando pela leitura de histórias, chegando a solicitar por influência de um primo, aos oito anos, a compra de seu primeiro livro: *Harry Potter*. Já para *GDL.-1* essa experiência foi um pouco diferente, considerando que sua mãe não tinha, além do incentivo para o estudo ou do que é entendido como capital axiológico (com base em LAHIRE, 2005 [1998]), vivências dessa natureza em relação aos usos da escrita para partilhar, do que são exemplos os excertos a seguir.

- (22) *Bom, em casa assim, eu sempre tive muita dificuldade, né, pela situação dos meus pais. Até hoje, eu ainda tenho dificuldade, e o meu pai, assim, ele sempre foi meio rude; de estimular os meus valores, só se for contradição mesmo, porque eu sempre via assim: "Ah, eu não quero ser da mesma forma.", sabe? Não é assim que nem os filhos têm o pai como exemplo: "Ah, eu quero ser assim que nem o meu pai". Ele não deixava eu sair de casa, ele não gostava, e isso fazia eu pensar: "E agora, pra onde é que eu vou? Que mundo que eu vou penetrar pra poder (+++)"* *Áí, eu ia pros livros e revistas, brincava sozinha. Livros que eu ganhava / eu tenho primas, né? Então minha tia dava os livros delas pra mim; só que não era livros de historinhas, eram didáticos também, e eu pegava aquilo ali e lia (+). Eu fiquei bem trancada em casa, então, eu acabava lendo, estudando. Em relação a minha mãe assim, ela sempre disse pra eu estudar, sempre me incentivou, só que ela não estudou, né? (...) em relação à escola, eu não ti:::ve incentivo de ela tá me ensinando, tanto que eu ia numa vizinha minha, que ela foi professora de Português, e o marido dela, professor de Matemática, e eles tinham uma filha que estudava comigo, daí a gente*

fazia tarefa juntas. (GDL-1, entrevista realizada em 02 de julho de 2013, ênfases nossas)

GDL-1 sugere, em (22), dificuldades dentro da *esfera* familiar e corrobora a compreensão de que há *disposições pessoais* (com base em LAHIRE, 2004) implicadas na ambientação microgenética (com base em VIGOTSKI, 1997 [1987]) que impulsionam os sujeitos em direções que transcendem os limites macrossociológicos de compreensão dos grupos sociais e que convergem com a dimensão da *constituição* dos sujeitos em oposição a uma noção de *instituição*. Em entrevista, ela nos conta:

(23) *Eu não sei se a Psicologia estuda isso, mas eu tenho isso dentro de mim, esse senso assim de querer não (+++) não acabar ficando igual aos meus pais, porque eu sei da dificuldade que eles têm e da dificuldade que eles acabam tendo com os filhos, isso envolve a família, isso envolve os pais do meu pai também; então, isso é um problema grande. Então, eu não quero ser assim como eles, quero assim me esforçar (+++) pra dar (+) o melhor se eu tiver uma família assim, condição financeira e até de envolvimento com os estudos, incentivar meus filhos, né?* (GDL-1, entrevista realizada em 02 de julho de 2013, ênfase nossa nos negritos.)

Paralelamente a expressões de *disposições pessoais* (com base em LAHIRE, 2004), que remetem a movências nas relações entre *microgênese* e *sociogênese* (com base em VIGOTSKI, 1997 [1987]) parecem ecoar em (23) reverberações do *mito do alfabetismo* (GRAFF, 1994) e do que Zavala e Córdova (2010) denominam como *mito da Educação Superior*, já mencionado anteriormente, o qual habita o imaginário de estudantes e de seus familiares, estando representado em enunciados como “[...] toda tu vida depende de la universidad; tienes que ser un profesional; obligatoriamente, para ser un buen profesional, tienes que pasar por la universidad; ir a la universidad es ser algo más que trabajar y ganar tu plata” (ZAVALA; CÓRDOVA, 2010, p. 23). Também aqui, parece estar a *funcionalidade* de que trata Ponzio (2008-09; 2010; 2013). De acordo com aquelas autoras, para muitos jovens, assim como para os participantes desta pesquisa, a universidade é único caminho; é o mito da salvação, do progresso financeiro e intelectual.

Há, contudo, muitos fatores implicados nessa questão e que acabam acarretando um abismo entre expectativas, vivências e realidade. Em entrevista, *JTM.-2* corrobora essa valoração referentemente ao ingresso na universidade:

- (24) *Na minha casa, os meus pais me influenciaram, porque::: apesar de eles não terem, tipo, o meu pai tem o Ensino Fundamental só, que fez depois dos trinta anos, depois que tinha todos os filhos, fez pelo EJA. Minha mãe também tem Ensino Médio, pelo EJA, e eles sempre influenciaram a gente, tipo o que eles não puderam ter, eles sempre quiseram que a gente tivesse. Tipo, dos filhos mais velhos, eu sou a única que tô na universidade, meus dois irmãos, eu tenho um irmão de 23 e um de::: / vai fazer trinta, eles não foram pra universidade. Tipo, pra eles, por eles influenciar, "Não, vai, sabe, tu consegue!" Que eu sempre,/ eu nunca desisti, sempre fui firme. (JMT.-2, entrevista realizada em 14 de maio de 2013.)*

Subjacentes a essa compreensão materializada no *mito da Educação Superior* estão fundamentos do *modelo autônomo de letramento* que reforçam uma ideia de que uma complexa questão social pode ser entendida e superada a partir da centralização de soluções no desempenho dos indivíduos. Para Kleiman (1995, p. 38), “O modelo autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas.” O enfoque em uma perspectiva que atenua as questões sociais, econômicas e históricas do letramento converge também com os modelos de *exclusão*, *assimilação* e *multiculturalismo* discutidos por Kalantzis e Cope (2006), uma vez que o que está por trás desses conceitos é uma busca por controle das diferenças, de maneira que focalize o desempenho individual, o que por sua vez, acarreta uma responsabilização dos sujeitos por suas participações consideradas não convergentes com as expectativas de determinadas *esferas*. *RKD.-2* problematiza sua experiência de ingresso e afirma que se sentiu desafiada ao perceber o distanciamento entre seus conhecimentos e valores, bem como seus *modos de dizer e de fazer* (FARACO, 2009) em relação aos *projetos de dizer e de fazer* (BAKHTIN, 2010 [1979]) na universidade:

(25) *Alguns acham que::: a gente veio preparado de fábrica, que a gente veio pra completar e não pra aprender. E não é, e não sou SÓ eu, tem várias pessoas. Na primeira fase (+) é mais ou menos isso, dar um susto pra ver quem fica e quem tá aqui pra ficar e sei lá, quem não vai aguentar. (RKD.-2, entrevista realizada em 22 de julho de 2013)*

Partindo da importância de tais reflexões para que possamos compreender as implicações da constituição identitária dos já citados participantes de pesquisa e ao considerar os excertos (22) e (23), passamos a entrelaçar um pouco das histórias e das vivências relativas aos usos e valorizações da escrita na *esfera* familiar. Em relação às experiências dos familiares desses acadêmicos com tais diferentes usos sociais da escrita, *WKC.-1* informa que seu pai lê inúmeros materiais relacionado a sua empresa, como, por exemplo, orçamentos, documentos e revistas voltadas para os negócios. Segundo esse graduando, seu pai se sente motivado a ler textos referentes ao empreendimento que mantém e gerencia, o que não ocorre com leituras de clássicos da literatura, por exemplo. Em relação à escrita, *WKC.-1* faz menção ao uso de agendas, de orçamentos familiares, listas de compras, planilhas feitas no Excel e relatórios mensais produzidos no *Word*. *WKC.-1* relata que seus pais são muito organizados nesses assuntos que envolvem as finanças da família e da empresa. Já *GDL.-1* conta que, em sua casa, há pouco material escrito; ela relata que ganha muitos livros didáticos e algumas revistas em quadrinhos, além da Bíblia, apontada por ela como o livro mais importante em sua história pessoal. O acesso familiar às informações cotidianas se dá basicamente por meio da televisão e pelas conversas com a vizinhança. *GDL.-1* informa, ainda, recorrer às redes sociais e a alguns *sites* de notícias e de entretenimento, assim como fazem os demais participantes desta pesquisa. Ainda sob essa questão, *ALB.-1/2* destaca que em sua casa havia também muito contato com a Bíblia. A acadêmica relata que sua mãe estava sempre incentivando a leitura, mas que no máximo, tinha o hábito de ler alguma passagem da Bíblia. Em relação à escrita, *ALB.-1/2* diz que ajudava sua mãe na organização da lista de compras e nos orçamentos da casa, além de manter um diário no qual escrevia sobre vivências pessoais. Ainda há os relatos de *HSP.-3* referentes à leitura de jornais locais impressos, por parte do pai, e de manuseio de livros de receitas por sua mãe, além das

trocas de bilhetes cotidianos.

- (26) *Na minha casa, material de leitura que eu acho que circula mais é o jornal (+) tanto porque acho que é um veículo de::: leitura que tá no dia a dia, praticamente é o que os meus pais leem assim, e revista::: a minha mãe lê alguma coisa de culinária (+) e o meu pai acho que só jornal mesmo, o Diário Catarinense e o local mesmo de Biguaçu.* (HSP.-3, entrevista realizada em 14 de maio de 2013).

De maneira geral, depreendemos que os usos sociais da escrita estão presentes em atividades das rotinas das famílias dos participantes de pesquisa, embora os graduandos deem destaque para a ausência de leitura de livros considerados por eles como mais densos, como os de literatura, o que se materializa em (27) (...) *meu pai não é tão leitor assim, mas ele queria que a gente tivesse isso.* (CLX.-3, entrevista realizada em 01 de julho de 2013); e em (28) *Meu pai (+) como figura paterna me influenciou no sentido do mundo em si, porque ele não lia. Ele sabe ler, mas ele não gosta.* (WKC.-1, entrevista realizada em 10 de julho de 2013.). A menção à leitura e à escrita feita pelos graduandos está, nesse caso, relacionada a uma compreensão de *língua* com contornos da monologia e da monofonia, conforme discutem Bakhtin (2010 [1979]) e Ponzio (2010). Diante de tais contornos, a leitura e a escrita acabam sendo tomadas no plano de uma abstração dos sujeitos e das implicações *cronotópicas* no que tange a suas experiências com o outro de si e com o outro, as quais são intermediadas e estão materializadas nos *encontros* que se dão por meio da *língua* entendida como atividade social (KLEIMAN, 2007). Street (2007, p. 472) acrescenta a essa discussão que

[...] o fato de uma forma cultural ser dominante é, no mais das vezes, disfarçado por trás de discursos públicos de neutralidade e tecnologia nos quais o letramento dominante é apresentado como o único letramento. Quando outros letramentos são reconhecidos, como, por exemplo, nas práticas de letramento associadas a crianças pequenas ou a diferentes classes ou grupos étnicos, eles são apresentados como inadequados ou tentativas falhas de alcançar o letramento

próprio da cultura dominante [...]

Nesse contexto, ao partir das vivências dos graduandos com os usos da escrita na *esfera* familiar, vale recordar o conhecido e já reiteradamente mencionado estudo de Heath (1982) no qual a autora analisa como os diferentes grupos sociais se organizam para construir seus saberes e fazeres, considerando, nessas condições, o papel da escrita na vida dessas pessoas e como isso reverbera nas relações do sujeito com a *esfera* escolar. Heath (1982) busca compreender a realidade social desses diferentes grupos estabelecendo relações com os *eventos de letramento* encontrados nas comunidades: leitura de histórias para dormir, leitura e manuseio da Bíblia, questionamentos e intervenções feitas a partir das leituras realizadas. Além disso, em seu estudo, a autora observa a importância da natureza dos *encontros*¹⁶⁷ materializados por meio dos *eventos* de que participam pais e filhos na *esfera* familiar, considerando, ainda, a relação com *encontros* específicos estabelecidos na *esfera* escolar – usos assumidos como *dominantes*. Nesse contexto, podemos inferir que *encontros* mais dialógicos tendiam, nesse caso, a resultar em participações na esfera escolar que se aproximavam a uma condição de *insider*, enquanto *encontros* menos dialógicos, em se tratando do âmbito dos usos da escrita, implicavam em os sujeitos se caracterizarem por um maior distanciamento das *práticas de letramento* da *esfera* escolar, o que tenderia a ser, nesse sentido, tomado como uma condição mais próxima ao *outsider*, no que entendemos como um *continuum insider/outsider*. Acerca dessa questão, Gee (2004, p. 49) reflete:

La apropiación del lenguaje y la literacidad son formas de socialización, en este caso socialización hacia formas de una corriente principal del uso del lenguaje en el habla y en la escritura, corrientes principales de tomar significado, de dar sentido a la experiencia. Las prácticas discursivas están siempre inmersas en la visión del mundo particular de cada grupo específico, están ligadas a un conjunto de valores y normas. Al aprender nuevas prácticas discursivas, un alumno participa

¹⁶⁷ Ainda que a autora não os trate como tal, na conotação que vimos dando a partir de Ponzio (2008-09; 2013).

de este conjunto de valores y normas, de esta visión del mundo. Además, al adquirir un nuevo conjunto de prácticas discursivas, un alumno puede estar adquiriendo una nueva identidad, una que en varios puntos puede entrar en conflicto con la aculturización y socialización del alumno.¹⁶⁸

Considerando o papel das relações estabelecidas nessa *esfera* por meio da escrita e a relevância desses *encontros* para a constituição identitária dos sujeitos, importa discutir as influências e as bases de apoio facultadas aos acadêmicos envolvidos neste estudo em se tratando da valorização social da escrita e da leitura e as implicações de tais questões para a participação dos graduandos nos *eventos de letramento da esfera acadêmica*. Em seus relatos, *WKC.-1* aponta que seus pais foram grandes incentivadores de seu processo de escolarização, dando a ele suporte financeiro e valorativo, o que também é mencionado por *CLX.-3* e por *MIH.-3*. Já, *GDL.-1* e *JMT.-2* enfatizam a importância da relação com os vizinhos que eram professores e destacam a influência de uma professora nas séries iniciais em seu aprendizado. Para *HSP.-3*, o incentivo maior partiu de uma tia que lhe deu sua primeira caixa de livros e lhe mostrou que a leitura poderia ser uma atividade interessante: (28) *A minha tia que sempre me incentivou nesse negócio da leitura, meu pai e minha mãe não, né? Até porque / não sei se é pela falta de escolaridade, ou, pela família assim.* (*HSP.-3*, entrevista realizada em 27 de julho de 2013.) Ainda quanto a isso, *GDL.-1* conta em uma anamnese pedagógica, solicitada pela professora *CSF*¹⁶⁹, na primeira

¹⁶⁸ Tradução nossa: A apropriação da linguagem e do letramento são modos de socialização, neste caso são modos de uma corrente tradicional/dominante de uso da linguagem em sua modalidade oral e escrita, tomando os sentidos relacionados a essa corrente para construir sentido, para atribuir sentidos à experiência. Práticas discursivas estão sempre envolvidas na visão de mundo particular de cada grupo específico, estão ligadas a um conjunto de valores e normas. Ao aprender novas práticas discursivas, o aluno participa desse conjunto de valores e normas, participa desta visão de mundo. Além de adquirir um novo conjunto de práticas discursivas, o aluno pode estar assumindo uma nova identidade, que em vários pontos pode entrar em conflito com a ideia de aculturação e com a forma de socialização dos alunos.

¹⁶⁹ Importa informar que, tal qual temos agido com os graduandos, a identificação dos professores mencionados neste estudo, também será feita em itálico, seguida de ponto final, para evitar confusão com siglas eventualmente

aula da disciplina de Produção Textual Acadêmica, memórias relacionadas a suas experiências iniciais com a escrita.

Figura 2 - Excerto de Anamnese Pedagógica de GDL.-1 elaborada para a disciplina de PTA¹⁷⁰

Outra coisa que sempre fez-me ter uma vontade interna de aprender a ler e escrever foi o fato, de meus pais terem baixo grau escolar, minha mãe analfabeta e meu pai, que cursou até a 4ª série do ensino fundamental. O meu pai, inclusive ensinou-me a escrever meu nome com a letra Z, e um pouco mais tarde descobri através da professora, que no entanto, na minha certidão de nascimento constava [redacted] assim dessa forma, com a letra "S".

Fonte: geração de dados da autora

Já ALB.-1/2 conta que sua mãe ensinou-a a ler e a escrever antes do período de ingresso na Educação Infantil. Ela relata que sempre teve apoio de sua mãe, embora tal apoio tenha se concentrado na formação até o Ensino Médio, experiência que também foi apontada por RKD.-2 quanto ao suporte por parte dos pais: (29) *Minha mãe sempre me influenciou, ela dizia: 'Ah, tem que estudar, tem que isso, tem que::: que entrar na universidade.'* E eu queria isso. (RKD.-2, entrevista realizada em 24 de maio de 2013.)

Figura 3 - Excerto¹⁷¹ de Anamnese Pedagógica de ALB.-1/2 elaborada para a

integradas ao texto.

¹⁷⁰ Transcrição de excerto: Outra coisa que sempre fez-me ter uma vontade interna de aprender a ler e escrever foi o fato, de meus pais terem baixo grau escolar, minha mãe analfabeta e meu pai que cursou até a quarta série do Ensino Fundamental. O meu pai, inclusive ensinou-me a escrever meu nome com a letra Z, e um pouco mais tarde descobri através da professora, que no entanto na minha certidão de nascimento constava 'Fulana de tal', assim dessa forma, com a letra "S".

¹⁷¹ Transcrição de excerto: Em todo esse processo de alfabetização minha principal guia foi minha mãe. Lembro-me que saía com ela e lia as placas e cartazes pelas ruas em voz alta e minha curiosidade se elevava a cada

disciplina de PTA

Em todo esse processo de alfabetização minha principal guia foi minha mãe. Ela demonstrava-me que saía com ela e lia as placas e cartazes pelos ruas em voz alta e minha curiosidade se elevava a cada descoberta nova que eu fazia. Curiosidades que ela pacientemente fazia questão de suprimir.

Fonte: geração de dados da autora (2013)

WKC-1 também compartilha conosco a importância das relações instituídas na *esfera* familiar para sua formação:

- (30) ***Eu sempre tive ele (o pai) como um:: ideal assim, algo a ser alcançado; então ele me ajudou muito nesse sentido de:: desenvolvimento pessoal. Ele sempre foi muito presente também, e minha mãe, claro, minha mãe também ajudou nesse aspecto, minha mãe ajudou muito a me tornar um leitor de fato. Ela me influenciou muito nisso. Inclusive ela sempre dizia que duas coisas que ela NUNCA ia negar pra mim era comida e livros. Ela sempre quis que eu lesse bastante e isso me ajudou muito na escola. (WKC-1, entrevista realizada em 05 de junho de 2013, ênfase nossa)***

Em (30), parece-nos claramente haver o movimento de valoração, de capital axiológico familiar colocado em favor da busca pela *horizontalização* dos usos da escrita, processo de que tratam Kalantzis e Cope (2006). Na equiparação de ‘comida’ a ‘livros’ inferimos a natureza da valoração atribuída aos livros, em uma evocação do culto à *cidade das letras* (com base em RAMA, 1985), da busca da ‘luz na escuridão’ (com base em BRITTO, 2003). Além disso, é possível relacionar essa tal às metáforas discutidas por Barton (2007 [1994]) e por Kleiman (1995) acerca das comparações dos sujeitos que não se apropriaram de usos considerados *dominantes* com a ‘cegueira’ e com a ‘impotência’, o que nos remete a uma concepção de *letramento*

descoberta nova que eu fazia. Curiosidade que ela pacientemente fazia questão de suprimir.

associado tão somente à erudição e a uma compreensão ocidental autônoma de escolarização.

Procuramos, ao longo desta seção, visibilizar representações que entendemos terem se eliciado nos enunciados dos graduandos participantes deste estudo ao longo de nossas interações com eles nas entrevistas formalmente constituídas, tanto quanto em nosso relacionamento na ambientação acadêmica, quando da observação das aulas. Trata-se de um conjunto de interlocuções em que vieram à tona *eventos de letramento* vivenciados por eles nas *esferas* familiar e escolar e que reverberam na participação nos *eventos de letramento da esfera acadêmica*, *eventos* estes que foram tematizados nessas mesmas interações ou dos quais participamos na condição de observadores.

Assim, considerando a relevância de quem são e de como estão se constituindo identitariamente nesse processo em relação aos outros e ao mundo, inferimos que, apesar das especificidades encontradas – e/ou por causa delas – e das dificuldades relacionadas às experiências de acesso à leitura e à escrita por parte de tais acadêmicos, eles foram buscando alternativas dentro de circunscrições com que conviviam. Em casa, reiteramos que a maioria dos participantes de pesquisa afirma ter tido apoio de suas famílias no que se refere à permanência na escola, convivendo, porém, na ambientação familiar, com *interactantes* cuja historicidade se marca pela baixa escolaridade quando não pelo analfabetismo. Exceção é *GDL.-1*, que relatou ter encontrado apoio, recentemente, em sua experiência na *esfera* religiosa – questão de que trataremos à frente – e em relações interpessoais estabelecidas na *esfera* escolar. Apenas o acesso à escola e às escolhas de atividades de leitura e de escrita empreendidas pelos sujeitos mais experientes dessas instituições, contudo, podem não ter sido satisfatórias para os participantes desta pesquisa em se tratando de suas expectativas de aprendizagem no âmbito dos usos sociais da língua considerados *dominantes*.

É importante mencionar, nesse contexto, conforme propõe Kalman (2003), que o acesso às atividades, aos bens de consumo não necessariamente representa domínio de todos os aspectos relacionados aos usos da escrita. Assim, ter acesso a ambientações sociais relacionadas à leitura e à escrita, bem como aos discursos circulantes na *esfera acadêmica*, não implica conhecimento e apropriação das *práticas de letramento*, favorecendo a interação em *eventos de letramento* concernentes a essa mesma *esfera*. De acordo com Kalman (2003), há

diferenças substanciais entre a *disponibilidade* e o *acesso*. Para o primeiro conceito, ela entende que importa a materialização física dos objetos de leitura e de escrita, bem como a infraestrutura para sua organização e a distribuição do que Hamilton (2000) discute como *artefato*; já, para o segundo conceito, o que está em jogo são as oportunidades e possibilidades de participação efetiva nos *eventos* que se materializam por meio dos *atos de dizer* nos *gêneros do discurso*.

[...] la participación se refiere al proceso de intervenir en actividades sociales, así como las relaciones que se establecen entre los diferentes actores. En este sentido, su significado abarca tanto las acciones de los actores sociales como los vínculos entre ellos; la participación se articula con el contexto en la medida en que denota las diferentes formas de intervenir en una situación específica y, la vez, en su construcción. Estos dos conceptos, contexto y participación, son herramientas teóricas sugerentes para comprender el acceso a la lengua escrita y algunos aspectos de la apropiación. (KALMAN, 2003, p. 44)¹⁷²

Assim, haver *disponibilidade* de materiais escritos não configura necessariamente a consolidação de vivências que se aproximem das *práticas de letramentos* requeridas na *esfera acadêmica*. Ivanic (1998) entende que, para tais vivências, os sujeitos precisam experienciar as necessidades em torno dos *eventos de letramento*. A autora postula: “Literacy is not just about texts but also about actions around texts. [...] An ecological view of literacy suggests that experiencing the need for literacy in context is an essential element in its acquisition.”¹⁷³ (IVANIC, 1998, p. 62-63). Por conta de tais aspectos, é

¹⁷² Tradução nossa: a participação refere-se ao processo de intervenção em atividades sociais, assim como em relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos. Neste sentido, seu significado abarca tanto os atos dos sujeitos como os vínculos entre eles; a participação se articula com o contexto na medida em que denota as diferentes formas de intervir em uma situação específica e, nesse caso, em sua construção. Estes dois conceitos, contexto e participação, são ferramentas teóricas indicadas para compreender o acesso a língua escrita e alguns aspectos da apropriação.

¹⁷³ Tradução nossa: uma visão ecológica do letramento sugere que experiências

preciso levar em consideração desconfortos e conflitos vivenciados pelos participantes de pesquisa em se tratando das relações interpessoais estabelecidas por meio dos usos da modalidade escrita nos diferentes *encontros* nas *esferas* familiar, escolar e *acadêmica*. Quanto a essa discussão, registramos em (31) a seguir percepções de HSP.-3 acerca dos conflitos vivenciados em decorrência do distanciamento entre as *práticas de letramento* requeridas na *esfera acadêmica* e as *práticas consolidadas* até então pelo graduando:

- (31) *Então, (+) no primeiro momento (+) foi estranho, só que com o tempo, eu sei lá, fui me adequando e tal, tinha tempos assim que eu falava: "Não vou querer mais isso, vou desistir." Eu pensava (+): "Acho que::: que isso não é pra mim, não vou conseguir, isso não vai dar certo."; mas (+) eu fui conciliando assim, fui indo. Eu achava diferente essa autonomia de ter que::: de escrita eu não vou te falar que::: pra mim não foi estranho, porque eu sempre escrevi assim e acho que até melhorei um pouco nesse quesito, mas essa visão de ser (+) / de ter autonomia e crítica, de olhar uma coisa, de dizer o porquê, de ir atrás, de não ter aquela coisa pronta assim: "É isso aqui e pronto, não vamos nos questionar, não vamos falar, não perguntar, por que que existe isso aqui, como que posso fazer isso, como que posso fazer aquilo." Sempre essa busca de crítica, isso realmente no Ensino Fundamental e Médio não tinha, eu não sei por quê, essa autonomia de tu se perguntar, de tu querer procurar. Em relação aos textos teóricos, a linguagem é um pouco difícil, meio pesados assim pra ler, era meio difícil de entender assim no começo (+) só que depois com o tempo, tu vai se acostumando, tu vai conseguindo compreender, né? (HSP.-3 entrevista realizada em 17 de maio de 2013, ênfases nossas).*

O relato de HSP.-3 parece desvelar pelo menos três pontos relevantes em nossa discussão; primeiramente, destacamos que o

relativas às necessidades em torno do contexto do letramento são considerados elementos fundamentais no processo de aquisição das especificidades relativas aos eventos.

graduando vivenciou em seu ingresso um sentimento de incerteza relacionado à possibilidade de *acesso*. Ele havia ingressado no curso, mas as *práticas de letramento* que o caracterizavam naquela *configuração cronotópica*, não sustentavam de maneira efetiva sua participação inicial naquela *esfera*, o que desencadeou desconfortos e conflitos em sua constituição identitária, com base na percepção de tais divergências tanto quanto da necessidade de lidar com a reorganização de suas valorações, crenças e ‘verdades’ acerca dos *modos de dizer* e dos *modos de fazer* (com base em FARACO, 2009) no campo educacional. Nessas condições, inferimos que tais conflitos estão materializados no que *HSP.-3* destaca como uma diferença de hábitos relacionados à escrita acadêmica os quais exigem uma postura ‘crítica’ e ‘autônoma’ por parte do graduando. Esses dois elementos aparecem como inerentes aos *atos de dizer* característicos da *esfera acadêmica*, e *HSP.-3* desvela em sua fala que não apresenta em sua memória vivências para tais *modos de dizer*. Um terceiro ponto que ainda podemos ponderar diz respeito ao tipo de linguagem considerada como ‘difícil’ por *HSP.-3*. Ao que parece, esse acadêmico analisa sua participação como instável, o que nos remete novamente aos conflitos identitários discutidos por Ivanic (1998); Lea e Street (1998) Kleiman (1998); Lillis (2001) e Zavala e Córdova (2011). A respeito dessa questão, evocamos Ivanic (1998, p. 67):

Literacy practices include not only mental process and strategies, but also decisions such as whether to employ written language at all, which types of reading and writing to engage in, discourse choices, feelings and attitudes, and practical, physical activities and procedures associated with written language. Literacy practices of all these types are both shaped by and shapers of people's identity: acquiring certain literacy practices involves becoming a certain type of person.¹⁷⁴

¹⁷⁴ Tradução nossa: Práticas de letramento incluem não só processos e estratégias mentais, mas também decisões, como, por exemplo, empregar ou não a escrita, em que tipos de leitura e escrita se engajar, escolhas, sentimentos e atitudes discursivas e procedimentos e atividades físicas e práticas, associados com linguagem escrita. Práticas de letramento de todos estes tipos são ambos moldados por e constituidora da identidade das pessoas: a aquisição de certas práticas de letramento envolve tornar-se um certo tipo de pessoa.

Nessas circunstâncias, trazemos ainda a fala de WKC.-1 que passa a entender o uso social da língua, materializado nos *gêneros do discurso*¹⁷⁵, como absolutamente relevante para as experiências em sala na Educação Básica e que desvela uma série de desconfortos por parte do graduando os quais se relacionam às divergências entre *práticas de letramento*, isto é, entre o que WKC.-1 carrega como valores, interesses e saberes em se tratando os usos da escrita e o que encontra na universidade como valorações e estabilidades acerca desses mesmos usos. Ao destacar a importância dos *gêneros do discurso* na experiência de escolaridade básica, WKC.-1 parece supor que sua participação na *esfera acadêmica* se tornaria menos conflitante e mais confortável:

- (32) *A produção textual, pelo menos onde eu estudei, não era muito influenciada, era mais tipo: “Aprende a gramática, faz a avaliação, faz aqui um texto.”, mas era tudo muito restrito assim. “Você tem que utilizar isso, isso e isso.” Só que daí, por exemplo, (+) eu cheguei na faculdade e::: vou aprendendo que muitas dessas coisas, na verdade, nem existiam. Tipo a questão das vírgulas e dos pontos, sabe? (+) Que a vírgula tem um tempo; e aí um professor aqui falou que isso na verdade não condiz MUITO com a realidade. E eu aprendi minha vida TODA isso, por exemplo, muitos passavam que tem esse tempo, até foi cobrado na avaliação esse tipo de coisa, focalizando em questões não práticas, eu acho. Eu acho produção textual muito importante. Eles focavam em coisas muitas vezes banais e:::, ao invés de como na aula da professora CSF., **pegando gêneros textuais e tudo./ E acho que pegar um pouco disso e colocar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio podia ser muito importante, podia ajudar muito os alunos a conhecer mais isso. Mas não, eles fecham você em sei lá, na narração, num conto, coisas que as pessoas acabam não usando, pessoas que não vão viver nesse universo, acabam não usando.** (WKC.-1,*

¹⁷⁵ Importa relatar aqui que a turma de primeira fase trabalhou leituras relacionadas aos *gêneros do discurso* na disciplina de Produção Textual Acadêmica.

entrevista realizada em 05 de junho de 2013, ênfase nossa nos negritos.)

Parece haver em (32), nesse contexto, um universo de *encontros* e *desencontros*, o que exige compreender quem são os acadêmicos envolvidos nesta pesquisa e como participam dos *eventos de letramento* na *esfera acadêmica*, mais precisamente, *eventos* relacionados à disciplina de Produção Textual Acadêmica, de Literatura Portuguesa I e de Teoria Literária III, as quais foram ministradas por professores específicos, com valores, crenças e uma história que os coloca juntamente com esses alunos no ano de 2013, desenvolvendo atividades requeridas nessa mesma *esfera*, cuja organização está pautada em uma série de valores, de interesses e de tradições.

Inferimos, ainda, em (32) um ponto de entrelaçamento que nos coloca diante da necessidade de discutir as implicações da constituição identitária dos graduandos no processo de ressignificação das *práticas de letramento* de tais sujeitos, porque se a língua é espaço de conflitos, de tensão entre axiologias e ideologias, precisamos compreender como os sujeitos em suas singularidades se movem e mobilizam suas identidades para lidar com esse universo de novas *práticas de letramento*, de outros valores e de outros interesses, do que nos ocuparemos na próxima seção deste capítulo.

Assim, ao partir das compreensões construídas em relação às **implicações da constituição identitária dos *interactantes* que participaram desse estudo, considerando para tanto suas *práticas de letramento***, pudemos observar uma série de conflitos vivenciados pelos acadêmicos em questão no que se refere aos *modos de dizer* e de *fazer* que constituem a *esfera acadêmica*, os quais parecem ser também desencadeados por condições atreladas ao *cronotopo* e às relações interpessoais estabelecidas nas *esferas* familiar e escolar. É importante mencionar, nesse contexto, que tais conflitos estão relacionados à compreensão do *ato de dizer* como materialização das axiologias e ideologias dos sujeitos que se encontram por meios dos usos sociais da língua, e que nos embates vivenciados nesses *encontros* deixam emergir as *práticas de letramento* que carregam consigo e que, em alguma medida, divergem ou se distanciam das *práticas* requeridas na *esfera acadêmica*. Tais inteligibilidades foram apreendidas a partir das falas dos participantes de pesquisa em menções feitas à relevância de uma autonomia em relação à escrita, de uma organização referente às

demandas de leituras, da criticidade inerente à participação nessas atividades na *esfera acadêmica*. E tomamos representações acerca de suas dificuldades para empreender *projetos de dizer* específicos dentro da *esfera acadêmica* em decorrência do distanciamento entre *práticas de letramento* que caracterizam identitariamente os acadêmicos e *práticas* exigidas para que os sujeitos possam se mover em tal *esfera* no que tange à participação nos *eventos de letramento* nos quais lhes é requerido o *ato de dizer*.

6.2 DESLOCAMENTOS E RESSIGNIFICAÇÕES DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA

Nesta seção, após termos delineado contornos relacionados às implicações da constituição identitária dos oito participantes de pesquisa, considerando suas *práticas de letramento*, passamos a discutir elementos que se relacionem à possível ressignificação dessas *práticas*, tomando como foco para tal, no *diagrama integrado*, exatamente o âmbito *práticas* – segunda questão-suporte: **Há ressignificação das práticas de letramento desses graduandos? Sob que aspectos?** – Dessa maneira, buscamos depreender valorações atribuídas às atividades com a escrita na *esfera acadêmica* e possível familiarização dos graduandos com tais atividades no que respeita ao *ato de dizer*, que se dá na relação com outros *interactantes* em *eventos de letramento* que têm lugar nessa *esfera*, considerando as relações entre o *pequeno* e o *grande tempo/espço* (com base em BAKHTIN, 2010 [1979]) em que tais *eventos* se historicizam, e o fazemos, pois, na busca por compreender as já mencionadas possíveis ressignificações das *práticas de letramento* desses acadêmicos, fazendo-o no âmbito das possibilidades compatíveis com as condições de tempo e de interlocução sob as quais se deu este estudo.

Assim, passamos a ensaiar inteligibilidades acerca dessas mesmas ressignificações, as quais, em nosso entendimento, reverberam em deslocamentos da *identidade* dos participantes de pesquisa decorrentes de seus *atos de dizer* materializados em tais *eventos de letramento* que tiveram lugar nas aulas de Produção Textual Acadêmica, de Literatura Portuguesa I e de Teoria Literária III. Para tanto, trazemos relatos dos graduandos referentemente às suas primeiras expectativas, impressões e conflitos vivenciados em seus contatos iniciais com particularidades e demandas da *esfera acadêmica* no que se refere às

especificidades do *ato de dizer*. Além disso, buscamos entender como os sujeitos lidam com os valores concernentes a essa *esfera*, com os conflitos decorrentes das divergências entre o que está sendo dito e feito pelos participantes desta pesquisa e o que deveria ser *projetos de dizer* (com base em BAKHTIN, 2010 [1979]) no âmbito da Universidade, considerando, ainda, *implicações cronotópicas* relacionadas aos modos de *dizer* e de *fazer* (com base em FARACO, 2009) na *esfera* em questão.

Assim, ao analisar as falas e os posicionamentos de *WKC.-1, GDL.-1, ALB.-1/2; JMT.-2, RKD.-2; CLX.-3, MIH.-3 e HSP.-3*, observamos na primeira seção deste capítulo que parte dos graduandos afirmou ter buscado o curso de Letras por sentir afinidade com a Língua Portuguesa e com a Literatura, enquanto outro grupo apontou a expectativa de apropriar-se mais efetivamente dos usos da escrita vinculados aos *letramentos dominantes* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998) como seu foco principal na busca por uma vaga no curso. A respeito desses dois posicionamentos e da articulação que podemos depreender entre as *práticas de letramento* dos graduandos e suas escolhas atreladas aos seus modos de agir na universidade por meio dos usos da língua, passamos a observar implicações das valorações concernentes a tais usos da escrita entendidos como *dominantes* na *esfera* campo de estudo e os conflitos vivenciados pelos participantes de pesquisa mediante a solicitação dessas leituras e de produções implicadas no *ato de dizer*, no *encontro* com professores das disciplinas foco deste estudo. Para compreender possíveis implicações dessas vivências na constituição identitária dos sujeitos, consideramos posicionamentos e falas dos graduandos que indiciam deslocamentos em suas *práticas* (com base em STREET, 1988).

Nesses termos, em entrevista, quando interpelados a respeito das leituras realizadas antes do ingresso na Universidade, os acadêmicos relatam que liam alguns livros que não se lê na universidade, em uma menção que associamos àquelas obras que não ‘ganham’ o *grande tempo* (com base em BAKHTIN, 2010 [1979]; 2010 [1975]) e que, insularizadas nos interesses comerciais do presente, distinguem-se do cânone (com base em CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013). Os graduandos, então, preocupam-se em mencionar leituras que possam ser caracterizadas como canônicas, aquelas homologadas no *grande tempo* e, por implicação, com lugar cativo na *esfera acadêmica*, o que podemos perceber em (33) *Os autores que eu realmente gosto (+++)*,

eu já tinha te falado que eu gosto bastante de filosofia e eu gosto de romance, um dos autores preferidos meus é Guimarães Rosa. (...) Eu nunca fui de ler muita coisa assim de fora, sabe? (HSP.-3, entrevista realizada em 27 de junho de 2013, ênfase nossa). Talvez esse seja o primeiro conflito enfrentado pelos acadêmicos que compartilham de práticas de letramento consideradas divergentes das práticas que ancoram os modos de dizer na universidade.

Entendemos haver em (33) uma generalização esperada na *esfera acadêmica* – apreciar discussões filosóficas e leitura de romances de autores consagrados, eis os *letramentos dominantes* ligados ao cânone, – que parece ser contradita em seguida pela afirmação de que o graduando não partilhava de tais interesses antes do ingresso no curso de Letras. Vemos, aqui, o que entendemos ser a primeira das mais importantes ressignificações, objeto de nossa atenção em se tratando da presente questão-suporte de pesquisa: a compreensão, por parte dos graduandos, da valorização de determinadas leituras na *esfera acadêmica*, aquelas leituras que foram homologadas nas relações entre o passado e o presente, em diferentes espaços sociais – sobretudo naqueles de maior poder econômico em que prevalecem maiores níveis de escolaridade –, projetando-se no futuro, o que nos remete a *configurações cronotópicas* tendo por base o ideário bakhtiniano. Assim, a menção a elas tende a fazer parte desse processo de reconhecimento de tais usos da escrita, o que pode representar um deslocamento da condição do participante no *continuum insider/outsider* (com base em KRAMSCH, 1998), dada a ‘tomada de consciência’ de que o cânone – se não fazia parte – ‘terá de’ passar a compor as vivências e as valorações desses graduandos, incidindo, pois, sobre suas *práticas de letramento*: o que não era objeto de conhecimento e/ou valoração ‘precisa vir a ser’.

Tais reflexões nos remetem a conflitos relatados pelos oito graduandos que aceitaram fazer parte desta pesquisa. A preocupação desses estudantes remete a compreensões de que, em um espaço universitário se tenha deixado para trás a leitura de determinados autores, sendo necessário assumir outras leituras e olhares: (34) *Sabe, eu não tenho um autor preferido assim (+), eu vou mais pela capa mesmo do que pelo autor (...) Mas se for pra lembrar de um eu gosto de José de Alencar, (...) eu precisei fazer um trabalho na Literatura Brasileira no semestre passado. (RKD.-2 entrevista realizada em 22 de julho de 2013, ênfases nossas). Em (34), depreendemos dois movimentos que nos*

parecem instigadores: optar por uma obra pela capa, elemento de pré-leitura, em se tratando de um estudante em segunda fase do curso de Letras parece indiciar um movimento ainda pouco aproximativo de *RKD.-2* dos *modos de fazer* desta *esfera*. Em convergência com esse comportamento, uma busca de aproximação na menção a Alencar, seguramente uma referência difícil de representar ‘impropriedade’ já que icônica em se tratando os *letramentos dominantes* ligados ao cânone.

RKD.-2, matriculada no segundo semestre do curso, teve contatos bastante restritos com a leitura canônicas em sua escolarização básica. Possivelmente esse movimento de adentrar a *esfera acadêmica* já tenha provocado nela o desconforto oriundo da pressão por experienciar outros valores relacionados à leitura, tendo contato inicialmente com obras clássicas do século XIX nas aulas de Literatura Brasileira, o que possivelmente a tenha colocado em contato mais efetivo com autores não valorados ou não conhecidos em suas vivências anteriores, do que José de Alencar parece ser um bom exemplo – mas, reiteramos, um exemplo ‘seguro’ porque indubitavelmente consagrado no *grande tempo*. Possivelmente tenhamos provado, aqui, do ‘paradoxo do observador’ (DURANTI, 2000), a busca por atender ao que se espera, no estereótipo, de um ‘graduando em Letras’, e entendemos que dados gerados sob forma de observação e de análise documental, os quais reportaremos nos capítulos à frente, nos permitem, pela triangulação (YIN, 2005) fugir desse mesmo paradoxo no todo da análise.

Ainda sob essa questão, observamos que *WKC.-1*, em (35) a seguir, busca responder à nossa pergunta referentemente às leituras que caracterizam o seu dia a dia e às leituras que marcaram sua história pessoal, organizando cronologicamente suas escolhas e retomando ao final o que entendemos, em alguma medida, como parte do processo de ressignificação de seu modo de valorizar outros *dizeres e fazeres*.

- (35) *Quadrinhos, principalmente, aí foi pros romances, Harry Potter, Crônicas de Nárnia, Senhor dos Anéis. (+) E::: eu acompanhei esse gênero fantasia durante muito tempo. Eu comecei em::: 2002 a ler esse tipo de livros. Até ali, final de 2008, eu realmente lia bastante. Eu realmente acompanhei bastante e até hoje mesmo, tem um lugar enorme no gosto, por exemplo. E, 2009, ali, eu comecei a ler bastante filosofia e até por influência*

*desse professor (de Filosofia)¹⁷⁶. Eu comecei a ler bastante filosofia. (+) E hoje em dia, (+) eu gosto **BASTANTE de romances históricos que possam me acrescentar, que possam me mostrar como funcionava a sociedade naquela época em algum lugar; e Dostoiévski, Jane Austen, eu leio bastante. E aquela literatura fantasiosa, ela ainda tem muito valor pra mim, mas é muito pelo valor nostálgico, eu acho, porque::: representa muito da minha infância, né? Eu comecei a valorizar mais certo tipo de literatura e aquelas meio que deixaram de ser tão importantes pra mim, porque eu sentia que eu aprendia mais, eu me sentia como se eu acumulasse mais conhecimento mesmo.** (WKC.-1, entrevista realizada em 05 de junho de 2013, ênfases nossas .)*

Em (35), sobretudo em nossas ênfases em negrito, parecem claros deslocamentos relacionados à preferência de WKC.-1, o que se deve, em nossa compreensão, aos *encontros* estabelecidos nas aulas do curso de Letras, nos quais se torna evidente o distanciamento entre vivências com a leitura de determinados *gêneros do discurso* que tendem a convergir com os *letramentos dominantes* – *artigo, resumo, resenha, ensaio, romance*¹⁷⁷, *conto* – em se tratando da natureza das discussões veiculadas pelos conteúdos temáticos, recursos linguísticos e fraseológicos materializados nesses *gêneros* (BAKHTIN, 2010 [1952-53]). Em entrevista posterior, WKC.-1 busca destacar outras leituras consideradas por ele como “mais filosóficas”. Revela-nos, contudo, que, ao realizar essas leituras, nem sempre compreende muito bem o que os autores estão discutindo. Por outro lado, reconhece o prestígio de tais leituras na *esfera acadêmica* e afirma que sua realização torna-se imprescindível para o pertencimento ao curso de Letras. Há, nesse contexto, duas questões que precisam ser enfatizadas: vivências ancoradas em *práticas de letramento* que carregam consigo a premência da valoração do que é considerado *dominante*, mas não necessariamente experiências em torno das necessidades que movem e mantêm a

¹⁷⁶ WKC. contou-nos que esse professor foi figura bastante importante em sua trajetória escolar devido a sua prática pedagógica.

¹⁷⁷ Nossa menção ao *romance*, aqui, tem como referência esse *gênero do discurso* no que respeita à literatura canônica.

estabilidade de tais *gêneros dos discurso*; por outro lado, destacamos, ainda, o esforço empreendido por *WKC.-1* que admite suas dificuldades, assumindo a relevância de tais usos para que sua participação possa se aproximar da condição de *insider*.

Nesse mesmo movimento, evocamos falas de *ALB.-1/2* que, ao compartilhar informações relacionadas as suas leituras, parece hesitar bastante, busca autores em sua memória e justifica menção a algumas obras como ‘infantis’, a exemplo de o ‘Mundo de Sofia’. Quando se refere à leitura de obras de Sidney Sheldon, a graduanda parece revelar o conflito entre o que deve ser lido e o que os alunos chegam à universidade considerando como leituras de seu interesse: (36) *Eu leio bastante Sidney Sheldon, mas eu acho muito interessante as histórias.* (*ALB.-1/2*, entrevista realizada em 13 de maio de 2013, ênfase nossa.) Inferimos uma intenção de reorganização de valores atribuídos a usos da escrita que caracterizam aqueles concernentes às rotinas na universidade, o que pode ser tomado também em relação ao percurso já realizado por *ALB.-1/2*, graduanda matriculada na segunda fase do curso e que também estabelece relações com graduandos ingressantes, haja vista que precisou realizar a disciplina de Produção Textual Acadêmica posteriormente, em um contexto no qual já havia vivenciado experiências conflitantes no que se refere às demandas e às *configurações cronotópicas da esfera acadêmica*, o que exigiu da graduanda um olhar mais atento e cuidadoso para as relações estabelecidas por meio dos *gêneros do discurso* nas aulas de Produção Textual, levando muitas vezes, a participante de pesquisa a um silenciamento como estratégia de recolhimento: (37) *Parece ao meu ver que eu tô uns anos atrás, parece uma outra geração, entende? E isso influencia bastante na minha produção, porque eu não tenho tanta vontade de ir, eu me sinto meio (+++) constrangida naquela turma.* (*ALB.-1/2*, entrevista realizada em 10 de julho de 2013). Nessas condições, podemos compreender suas vivências como deslocamentos em se tratando de suas valorações em relação às leituras realizadas em sua vida cotidiana em favor de leituras requeridas na *esfera acadêmica*, especialmente em se tratando dos *encontros* estabelecidos com os sujeitos dessa turma de primeira fase.

Há, nesse contexto, uma discussão que envolve as *práticas de letramento* dos sujeitos em relações estabelecidas por meio dos usos da língua materializados nos *gêneros do discurso secundários*. De acordo com as reflexões da filosofia bakhtiniana acerca do *enunciado*

(BAKHTIN, 2010 [1979]) como unidades discursivas, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada *esfera da atividade humana* por meio do conteúdo temático, da construção composicional e dos recursos linguísticos, as formas relativamente estáveis de cada *gênero* e sua circulação nas *esferas* estão relacionadas às escolhas dos sujeitos que se dão a partir de suas histórias, de suas experiências e dos embates vivenciados a cada *encontro*, os quais deslocam tais sujeitos em seus contornos identitários, promovendo reflexões acerca da natureza das relações estabelecidas e dos obstáculos enfrentados diante de novos modos de organizar as experiências e os saberes construídos historicamente, o que associamos à resignificação das *práticas de letramento*. E, ainda, entendemos que as valorações características na *esfera acadêmica* estão atreladas, nessas condições, a especificidades de um conjunto de fatores históricos, políticos e sociais, que sofrem transmutações representadas pela noção de *relativa estabilidade* dos *gêneros* relacionada à singularidade dos sujeitos que passam a fazer parte desse contexto.

Assim, em relação aos usos *dominantes* no que entendemos como *cânone*, é importante enfatizar a dimensão social, histórica e ideológica da língua em uso. Nessas circunstâncias, a configuração do que é considerado *dominante* precisa ser entendida em articulação com o que distingue o letramento em seu *modelo ideológico* dos fundamentos do *modelo autônomo* (STREET, 1984), ou seja, um conjunto de atividades e rotinas sociais situado em contextos específicos, com propósitos também específicos (com base em SCRIBNER; COLE, 1981). Entendemos, assim, que os usos *dominantes* emergem de relações de poder, organizadas em consonância com a natureza das relações sociais estabelecidas historicamente em uma determinada *esfera da atividade humana*, remetendo novamente às reflexões propostas por Bakhtin (2010 [1952-53]) acerca da riqueza e da diversidade dos *gêneros do discurso* decorrentes das inesgotáveis possibilidades da multiforme atividade humana e do que temos discutido como dimensão cultural da língua, com base em Kramsch (1998).

Diante da *relativa estabilidade* dos *gêneros* e da relevância da singularidade dos sujeitos e da unicidade concernente ao *dizer*, *MIH.-3* e *CLX.-3*, apesar de considerarem as leituras exigidas na universidade muito relevantes para sua experiência acadêmica, questionam o *status* das opções já estabilizadas, bem como valorações atribuídas a determinados usos da língua, sugerindo estarem em conflito com suas

próprias valorações e interesses. É importante destacar, nesse contexto, que ambas as graduandas que problematizam tais questões, já compartilharam de vivências atreladas às rotinas do curso de Letras durante dois semestres, o que as coloca em um lugar no qual é possível estabelecer relações entre usos requeridos e usos trazidos por elas como parte de suas *práticas de letramento*. Também é fundamental sopesar, nessas circunstâncias, que tais considerações são discutidas em uma entrevista e não problematizadas em sala de aula, com os professores ou outros colegas, o que sinaliza certo desconforto relacionado à exposição dos sujeitos no que se refere à sua constituição identitária, bem como uma compreensão de que essa *esfera* se constituiu historicamente como espaço de hierarquias revozeadas pela monologia. CLX.-3 posiciona-se em relação a essa questão:

- (37) (...) *mas ainda assim, eu gosto muito do curso, eu gosto muito do que eu faço aqui dentro, eu gostaria que algumas coisas fossem diferentes, que tivesse uma abertura maior pra outras coisas, você chegar numa aula de Teoria Literária e encontrar com uma canção que tem no Tolkien ou algum poema, eles vão achar meio estranho, talvez não seja tão bem visto. As outras leituras mais fantásticas, eu acho, pelo menos eu nunca vi elas serem trazidas. Por que que elas nunca são trazidas? Por que que elas não fazem parte?*(+) *A gente discute todas as épocas e nenhuma dessas épocas, eu não ouvi ninguém falar sobre ele, sobre isso,(...) e eu não entendo por que não é considerado, eu não sei, (+) porque se a gente for pegar (+), essas leituras também são inseridas no nosso tempo, as características (+) / mas de alguma forma não se fala disso aqui e eu não consigo entender por que o cânone tem dessas de elevar algumas pessoas e o resto é só o resto. (CLX.-3, entrevista realizada em 01 de julho de 2013, ênfase nossa.)*

Os conflitos e posicionamentos apresentados em (37) e vivenciados pelos graduandos não são incomuns e representam uma das grandes questões que nos impulsiona a propor as discussões empreendidas nesta dissertação acerca da participação dos graduandos em uma condição de *insider* e/ou *outsider* na *esfera acadêmica* como

uma questão mais complexa, que ultrapassa compreensões restritas ao que vem sendo tratado como ‘preenchimento de lacunas’ ou de habilitação asséptica dos sujeitos no que concerne aos usos da modalidade escrita da língua (com base em CERUTTI-RIZZATI; CORREIA; MOSSMANN, 2012).

O discurso de apropriação do que é *dominante* se sobrepõe ao que é considerado de ‘gosto popular’, suprimindo outras leituras e valorações que os estudantes, muitas vezes, trazem consigo (ZAVALA; CÓRDOVA, 2011). Há uma espécie de ‘aversão’ ao que circula em *esferas* outras cujos usos não são homologados pelos *letramentos dominantes* no que respeita ao diálogo com o *grande tempo* (com base em BAKHTIN, 2010 [1979]; 2010 [1975], mas que se mostram *dominantes* pela proeminência econômica do consumo em massa. Parece não haver espaço para a convivência declarada entre diferentes manifestações culturais.

Nessas circunstâncias, podemos relacionar tais reflexões à legitimação de determinados posicionamentos e compreensões os quais agem, em muitos contextos, como parte do processo de regulação de acesso e de permanência à/na universidade no que se refere à participação efetiva dos sujeitos em *eventos de letramento* característicos de tal *esfera* (LILLIS, 2001). E, ainda, podemos vincular essa discussão aos fundamentos da *exclusão* discutida por Kalantzis e Cope (2006), considerando que, para esse modelo, importa que muitos sujeitos se mantenham afastados dos bens culturais *dominantes* para que o valor desses bens permaneça restrito a poucos e por essa razão conserve a sobrevalorização de usos considerados *dominantes* em relação a usos *vernaculares*, propósito que também está subjacente aos fundamentos da *assimilação* e do *multiculturalismo*, embora esses dois últimos modelos busquem reorganizar seus propósitos de maneira a disfarçar a ideia da *exclusão* das singularidades e do que Ponzio (2010) entende como *diferença não indiferente*.

Em consonância com as discussões empreendidas até aqui, *MIH.-3* também parece sentir-se desconfortável com essas especificidades que constituem as *práticas de letramento* características da *esfera acadêmica* e, em sua fala, evidencia o desconforto de adentrar em um espaço que busca, por meio de estratégias relacionadas à *assimilação* e ao *multiculturalismo* (KALANTZIS; COPE, 2006), propor novos modos de assumir-se identitariamente nessa *esfera*. Optar por um tipo de leitura e materializar os *encontros* interpessoais nessa

esfera agenciando conhecimentos construídos a luz dessas leituras – assumir, enfim, o *ato de dizer* nos *eventos de letramento* – coloca o sujeito em uma posição não convergente com as vivências que sustentam as *práticas de letramento* na *esfera acadêmica*, o que nos remete às discussões relacionadas ao controle da diferença e à padronização dos modos de lidar com o conhecimento na universidade (com base em LEA; STREET, 1998). Na ótica de *MIH-3*:

(38) *Então é difícil, é uma exigência do aluno de Letras que ele saiba tudo, que ele seja um super herói assim, que ele saiba de todos os livros que estão sendo lançados (+) todos os livros que foram clássicos (+) e tem que ter aquela mente crítica de que livro de autoajuda é uma porcaria, essas trilógicas da vida é uma porcaria. Então, a gente não pode nem ter um gosto assim, eu, particularmente, gosto de livros de autoajuda, então, o que eu leio é porcaria, então a imagem que eu tenho da graduação é que já tem uma crítica fechada. Eu me sinto como? Meu Deus, sou burra, porque eles colocam dessa forma, que quando você lê os clássicos, você é culta, uma pessoa culta, aí quando você lê a porcaria (+++) o que eu tenho dentro da cabeça é só porcaria, só coisa que não presta. E na realidade, eu acho que é um gosto. (MIH.-3, entrevista realizada em 22 de julho de 2013, ênfase nossa.)*

Em (38), podemos inferir que *MIH-3* percebe que os usos *dominantes* – entendidos como aqueles que ganham o *grande tempo* – estão atrelados ao prestígio de certas identidades conforme discutem Ivanic (1998) e Lillis (2001), o que inferimos no seguinte trecho: “*E na realidade, eu acho que é um gosto*”. A valorização da leitura de textos em determinados *gêneros do discurso secundários* quando intrinsecamente relacionados aos *letramentos dominantes*¹⁷⁸ relaciona-

¹⁷⁸ Entendemos que o *romance*, por exemplo, como *gênero do discurso secundário*, pode estar mais efetivamente ou menos efetivamente imbricado com os *letramentos dominantes* e fazendo-o sob diferentes perspectivas. Em nossa compreensão, essa vinculação pode se dar pela valorização que a aposição de vozes confere a cada exemplar, fazendo-o ‘percorrer’ o *grande tempo* na indissociabilidade com o que talvez possamos chamar de *grande espaço*, o que parece acontecer com o *cânone*. Pode se dar, por outro lado, pela *dominância*

se, nesses termos, aos interesses que estão subjacentes a propósitos políticos e econômicos de sujeitos que já estão familiarizados com as demandas da *esfera acadêmica* e com as implicações do *cronotopo* em se tratando da manutenção de usos sociais da escrita muito específicos.

Aqui, em se tratando de *implicações cronotópicas*, parece-nos estar um embate entre a *dominância* sob dois pontos de vista distintos: por um lado, aquela da distinção estética que ‘coloca’ a obra no *grande tempo* e que é objeto de valoração nas *práticas de letramento* da *esfera acadêmica* no caso do curso em questão, no qual, como vozeiam estes participantes de pesquisa, o *cânone* se apresenta como ‘o objeto a valorar’ em detrimento de outros objetos de passível valoração – trata-se, tal qual já mencionamos, das obras que ganharam o *grande tempo*; e, por outro lado, aquela *dominância* da proeminência comercial, que se coloca como ‘objeto de consumo’, não ganha o *grande tempo*, mas, no *pequeno tempo* (com base em MIOTELLO, 2011) se espraia em diferentes espaços sociais.

Essa reflexão nos leva a pensar que esta última *dominância* tende a ganhar lugar nas *práticas de letramento* destes graduandos – e de tantos outros sujeitos – no *mundo da vida* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]), enquanto aquela *dominância*, para incorporar as *práticas de letramento* desses mesmos sujeitos exige experimentação em vivências no *mundo da cultura* [canônica]. Embora se trate, em ambos os casos, de manifestações do *mundo da cultura*, parece-nos que ser reconhecido como parte desse *mundo da cultura canônica* exige a homologação no *grande tempo*, fora do que tais manifestações insularizam-se no *mundo da vida* no *pequeno tempo*. De todo modo, a ressignificação nas *práticas de letramento* que vemos mais efetivamente salientes nesses graduandos é a exigência pela imersão a qualquer custo no *mundo da cultura* [canônica] (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]), sob pena de não serem homologados como *insiders* (com base em KRAMSCH, 1998) nessa *esfera* e, mais especificamente, neste curso.

Em (38), *MHI-3* destaca a rejeição vivenciada por conta dos

econômica, que faz determinados exemplares – os ditos *best sellers*, por exemplo – grassarem em um amplo espectro espacial – o *grande espaço* –, mas não o fazerem em um amplo espectro temporal – o *grande tempo*. Ao que parece, apenas aqueles *romances* que alcançam a indissociabilidade entre o *grande tempo* e o *grande espaço* – o *cronotopo* bakhtiniano – são os que o *cânone* tende a agasalhar e, por implicação, aqueles que são referendados na *esfera acadêmica*.

não compartilhamentos com esses projetos de *dizer* e de *fazer* representados em suas escolhas pessoais no que tange às leituras de sua preferência, sinalizando para um conflito identitário que se caracteriza pela ressignificação das subjetividades desses acadêmicos, o qual pode se constituir, de acordo com Kleiman (2009), como atos de resistência do sujeito ao que não lhe é comum ou como busca por adaptação a novos valores e interesses em um contexto em que a interdição das singularidades é tomada como assentamento das diferenças em favor de um cenário educacional pautado nos modelos que se propõem a *assimilar* as diferenças, *excluindo* sujeitos que não se encaixem nos parâmetros pré-determinados (KALANTZIS; COPE, 2006).

Ainda sob essa discussão, Barton e Hamilton (2004, p.127) postulam que essa questão relaciona-se a uma funcionalização do *letramento* utilizado como “[...] evidencia de ser educado o estar calificado, de ser cierto tipo de persona y de pertenecer a determinados grupos sociales. A esse respecto, la literacidad se usa frecuentemente como vitrina de exhibición.” A determinação dos usos *dominantes* está atrelada, nesses termos, à valorização de certos modos de ser, de agir e de usar a língua socialmente e à atenuação das singularidades materializadas nas diferentes *práticas de letramento* dos sujeitos em questão. Acerca das leituras que devem ou podem ser feitas e consideradas, evocamos o que aponta Abreu (2010, p.36-37) a respeito da compreensão prevalecente dessas leituras em uma dimensão do *modelo autônomo de letramento*:

Este fato é particularmente importante na Educação, já que a escola e a universidade têm sido os lugares mais importantes de sacralização do livro, da leitura e do discurso crítico. Ao invés de estimular o contato com as obras e a discussão sobre os textos efetivamente lidos, elas têm inserido os livros em um lugar de repressão e de controle e têm ensinado, sobretudo, qual é o discurso ‘correto’ a se produzir. É na escola que se aprende a ter vergonha de alguns livros que se apreciam e a ter culpa por não ter lido toda a alta literatura.

Parece-nos notório que cabe, sim, à *esfera acadêmica* e, mais precisamente, a este curso em específico, exigir dos sujeitos a imersão

no *mundo da cultura* [canônica], sem o que idiossincrasias de seus processos de habilitação profissional se perdem. Entendemos, no entanto, que, para que essa imersão se processe de fato, para além da *prática do mistério* (LILLIS 2001), importa que as *práticas de letramento* desses sujeitos sejam *horizontalizadas* (com base em KALANTZIS; COPE, 2006) e não silenciadas, silenciamento que se consolida à medida que o *mistério* se estabelece; e desse *mistério* tende a derivar uma *acomodação* (KALANTZIS; COPE, 2006) e não uma *horizontalização*, porque não houve compreensão acerca das razões pelas quais ‘isso pode ser lido e referenciado’ e ‘isso não pode ser lido nem referenciado’. E, se assim ocorre, não houve *aprendizagem* – no sentido vigotskiano do termo (com base em VIGOTSKI, 2000 [1978]) – de fato, houve apenas *transmissão* de conteúdos a serem valorados, o que nos parece muito próximo da *educação bancária* objeto da crítica de Freire (2012 [1968]), que não *horizontaliza* porque não se sustenta em uma perspectiva crítica e, nessa condição, tende a ser facilmente objeto de esquecimento em um futuro próximo, dado não ter se incorporado efetivamente às *práticas de letramento* dos sujeitos. Entendemos, ainda, que da [des]articulação entre a Educação Básica e a Educação Superior decorre, em boa medida, o teor desse *mistério*, mas essa é uma discussão que foge ao escopo deste estudo.

Observamos, nesses termos, a partir de tais considerações, essa dimensão da culpabilização e do desconforto na constituição das identidades dos participantes de pesquisa como parte do processo de ressignificação das *práticas de letramento* dos graduandos em uma dimensão do *letramento* que justifica tais desconfortos e culpabilizações pelos contornos da neutralidade no que se refere aos dizeres e da interdição dos sujeitos no que tange a posicionamentos monológicos atrelados aos propósitos da *assimilação*, da *exclusão* e do *multiculturalismo* (KALANTZIS; COPE, 2006). O *encontro*, nesses termos, desencadeia percepções referentes às divergências entre *práticas de letramento*, de maneira que os acadêmicos respondem com resistências ou concessões a esses conflitos. Nesse contexto, é importante enfatizar que os sujeitos constituem-se nos embates que decorrem das diferenças, das divergências e das relações de poder atreladas às *práticas de letramento* que caracterizam os participantes de pesquisa, deslocando suas compreensões acerca de si, dos outros e dos modos de agir no mundo, trazendo para o *encontro* suas expectativas, suas frustrações, seus anseios. A respeito dessa questão, *GDL-1*

menciona haver uma oposição relacionada às leituras exigidas, por parte dos alunos, em decorrência de tais desconfortos, embora reconheça também a importância de aprender a controlar esses sentimentos:

- (39) *Às vezes, eu fico triste com os textos. Assim, porque:: quando é uma coisa obrigatória, tu já tem aquele mal olhar, aquela coisa que parece uma imposição e, às vezes, tu não gosta daquele estilo daquele texto. Mas, assim, depois que a gente começa a ler a gente vai descobrindo outras coisas. Por exemplo, obras do período colonial, são obras difíceis, porque tem todo um estilo diferen::te, o vocabulário, tu precisa ficar consultando o dicionário, pra poder entender bem. E tu não tem muito contato também, tu não pode ter nem um julgamento assim certo e tu fica naquela, porque acaba roubando o tempo de coisas que eu gosto, sabe? Só que são importantes e são as obras que são escolhidas academicamente (+) porque são as obras (+) que a gente precisa saber, a gente precisa ter leitura disso. Então (+++), as leituras obrigatórias são importantes e a gente acaba depois gostando (+), porque a gente não tinha contato, por isso que no começo a gente não pode falar nada. (GDL.-I, entrevista realizada em 02 de julho de 2013, ênfase nossa.)*

Em (39), *GDL.-I* explicita o conflito relacionado às demandas de leituras que passam a ser cobradas na vida acadêmica e que exigem dos graduandos ressignificações de suas prioridades, o que não necessariamente incide imediatamente sobre as *práticas de letramento* desses alunos, mas parece desencadear questionamentos e desconfortos os quais podem pôr sob escrutínio valorações estabilizadas ou, ainda, tais valorações podem ser assimiladas de maneira menos combativa (IVANIC, 1998). Além disso, em (39), *GDL.-I* enfatiza a falta de tempo para se realizar leituras cotidianas de seu agrado, bem como dificuldades encontradas por ela em relação à linguagem – “vocabulário” e “estilo diferente” – o que podemos relacionar a suas experiências com atividades envolvendo os usos sociais da língua que se distanciam das experiências requeridas no âmbito da *esfera acadêmica*. Aqui, entendemos haver, um movimento substantivo em favor da desestabilização do já posto, especialmente ao considerarmos que *GDL.-*

1 está vivenciando exigências e rotinas que são introduzidas pelas relações estabelecidas na primeira fase do curso, o que tende a ampliar aflições referentes aos distintos *modos de fazer* e de *dizer* na Universidade.

Importa, nesse sentido, que a *esfera acadêmica* promova uma desestabilização, em que pesem os custos que isso traga aos graduandos, porque, em não o fazendo, não terá havido apropriação dos *modos de fazer* em sua relação intrínseca com os *modos de dizer* (com base em FARACO, 2009). A universidade não pode ‘manter os sujeitos como estão’ (com base em STREET, 2003), porque existe historicamente para provocar mudanças. Esse movimento de desestabilização, porém, em se tratando dos sujeitos cujas *práticas de letramento* se distinguem do *mainstream*, precisa se consolidar na perspectiva do *pluralismo*, como apontam Kalantzis e Cope (2006), sob pena de seus resultados serem apenas as já mencionadas *exclusão* ou a *acomodação*.

Esses elementos evidenciam, dessa maneira, deslocamentos e ressignificações por parte dos graduandos em se tratando de sua constituição identitária. É importante ressaltar, nesse contexto, que a quantidade de leituras exigidas também se configura como obstáculo para os participantes de pesquisa, o que parece se configurar como parte dos conflitos vivenciados nesse processo de ingresso na universidade, haja vista que as rotinas envolvendo a escrita nas *esferas* escolar e familiar não contemplavam, na maioria das vezes, um extenso cronograma de leituras, de acordo com os participantes de pesquisa. De novo as [des]articulações entre Educação Básica e Educação Superior e, ainda, as relações entre *esfera* familiar e *esferas* escolar e *acadêmica*, o que nos remete a Heath (1982), Gee (2004) e Lahire (2008 [1995]).

Como, porém, enfatizamos ao final de (39), *GDL-1* registra que, para gostar, é preciso conhecer. Essa questão parece-nos substancialmente importante em se tratando de nosso objeto de estudo. A *esfera acadêmica* historicamente tende a ser o lócus da ressignificação das *práticas de letramento* dos sujeitos porque, se a escola é a principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995), a universidade seguramente é o organismo ‘paladino do conhecimento’ que se historiciza na trajetória humana, já que sua criação institucional atende a esta finalidade: a ‘produção’ do conhecimento por meio da pesquisa, sua ‘disseminação’ por meio do ensino, e sua ‘aplicação’¹⁷⁹,

¹⁷⁹ Estamos cientes das implicações polêmicas do uso deste termo, mas não nos

por meio da extensão. Assim considerando, parece-nos que a *esfera acadêmica* é um lugar privilegiado para ‘conhecer’ o que se desconhece. Entendemos, ainda, que não há como valorar aquilo que desconhecemos; logo, a fala de *GDL-1*. em (39) sinaliza para a consubstanciação do papel da universidade: fazer conhecer, do que depende valorar. Da valoração, por sua vez, deriva o apreço ou a depreciação. Vemos em (39) este movimento de *GDL-1: horizontalizar* a extensão do olhar.

Nesse contexto, no que concerne às divergências e ao modo como as singularidades são compreendidas na *esfera acadêmica*, considerando a tensão entre as noções de *monologia* e *dialogia*, *homogeneidade* e *heterogeneidade*, *centralidade* e *marginem*, podemos mencionar os embates vivenciados pelos graduandos em relação à ressignificação dos valores atribuídos ao uso de determinadas fontes consideradas confiáveis ou não dentro dessa *esfera* e as reverberações dessa não familiaridade com tais rotinas no que tange aos deslocamentos dos sujeitos no âmbito de suas *práticas de letramento*. Quanto a isso, podemos problematizar dois relatos que representam instabilidades nas identidades dos participantes de pesquisa, os quais se referem ao uso de fontes de pesquisa em espaços virtuais e em relação a materiais escritos sob forma de manuais didáticos. Acerca do primeiro tópico, trazemos o excerto (40):

- (40) (...) *eu não tinha entendido muito bem a questão do soneto italiano, aí, eu fui na Wikipedia pesquisar só um pouco da biografia do Petrarca, mas ela (professora) falou "ah, não coloque biografia no trabalho". (...) Mas eu fui lá só pra pesquisar, não pra colocar biografia, mas só pra pesquisar porque eu não sabia. E ela: "NÃO, se tu quiser citar, tu pega outra fonte ou coloca de outra forma". (...) Ela disse que não era confiável (+) pegar citação da Wikipedia e agora (+) eu não usei mais, mas eu não sei por quê. (HSP.-3, entrevista realizada em 24 de julho de 2013)*

Em (40), inferimos que *HSP.-3* busca alternativas para lidar

deteremos nela porque foge ao escopo de nosso estudo. De todo modo, importa considerar que o concebemos, aqui, com base em Moita Lopes (2006), ou seja, distinguindo-nos do *aplicacionismo* unidirecional da teoria para a prática.

com a complexidade dos conteúdos abordados nas aulas e se depara com uma norma que podemos vincular ao conjunto de especificidades relacionadas às demandas acadêmicas, as quais, em muitos contextos, não fazem parte do conjunto de saberes trazidos pelos estudantes em suas experiências com o *ato de dizer* na universidade – não há nas *práticas de letramento* compreensões que sustentem a natureza da participação requerida no *evento*. Diante da exigência de tais normas, os sujeitos agem muitas vezes como *HSP.-3*, deixando para trás usos que lhes pareciam cabíveis e assumindo novas maneiras de agir que sejam compatíveis com as expectativas relacionadas às *práticas de letramento da esfera acadêmica*, ou pelo menos, empreendem dizeres que se ajustem a essas expectativas, mas convivem com o *mistério* de que trata Lillis (2001). No caso, *HSP.-3* admite que não usou mais fontes como as do *site* mencionado em (40), mas afirma que não compreendeu o que está por trás dessa impropriedade, colocando-nos diante de um contexto em que o graduando matriculado em uma disciplina de terceira fase do curso passa a assumir um comportamento que se aproxima da condição de reprodução de uma organização envolvendo determinadas atividades na *esfera acadêmica*, o que não implica compartilhamento relativo à compreensão efetiva das implicações ideológicas e razões de tais atividades se configurarem de uma maneira e não de outra. Aqui, o ‘silenciamento’ de que tratávamos anteriormente e não a *aprendizagem*.

Subjacente a essa questão está, ainda, a importância do *outro* no reconhecimento dos sujeitos como participantes efetivos nas atividades requeridas na *esfera acadêmica*. A tensão entre ser/estar *insider* ou *outsider* na *esfera* em questão é um processo que temos relacionado aos conceitos bakhtinianos de *excedente de visão* e da *exotopia*, nos quais entendemos a relação entre os sujeitos como inconclusas e insolúveis, em uma busca incessante por uma completude que só se torna possível na alteridade (BAKHTIN, 2010 [1979]). Ser/estar *insider* ou *outsider*, nesses termos, é constituir-se como sujeito que pertence ou busca pertencer ao grupo e que compartilha das diretrizes orientadoras das vivências e convivências na *esfera*, sendo considerado pelos outros participantes da *esfera acadêmica* como membro ou não do grupo. Parece, assim, haver um esforço por parte dos graduandos para camuflar suas diferenças em nome de um reconhecimento que pode resultar em uma pseudoparticipação cujas implicações podem culminar no já mencionado silenciamento e em revozeamentos de discursos pautados em valores não compreendidos criticamente (IVANIC, 1998).

Em seguida, citamos os desafios observados por *MIH.-3* e *GDL.-1* em decorrência do uso de materiais didáticos escolares. Novamente, os acadêmicos sentem que suas *práticas* acabam descartadas mediante a urgência de se aprender a lidar com regras bastante distintas das que regiam suas vivências na *esfera escolar*; eis de novo as [des]articulações mencionadas entre os níveis de ensino: (41) *Porque eu não tive tanto (+) respaldo lá no Ensino Médio, no Ensino Fundamental, a gente não tem / a gente quando vem pra Universidade, pra faculdade, é completamente diferente. (MIH.-3, entrevista realizada em 22 de julho de 2013).* Quanto a isso, na fala de *GDL.-1*, depreendemos um conflito relacionado às valorações atribuídas à leitura de determinadas obras na Universidade que parece realçado em decorrência do pertencimento de *GDL.-1* às vivências iniciais da graduanda na primeira fase do curso, momento em que as aflições ocasionadas por tantos distanciamentos e divergências relativos às *práticas de letramento* se sobrepõem às possibilidades de compreensão ou de acomodação. Em (42), a graduanda declara que se ancorava na leitura de Livros Didáticos, mas que, ao chegar à Universidade, defrontou-se com um discurso docente de denegação desses manuais como fontes homologadas. Esse foi um grande conflito, pois durante a vida escolar, tais manuais eram considerados opção prevacente.

- (42) *Eu acho que os professores pensam que a gente já tem que ter um certo nível já (...). A exigência não vai ser pouca. O professor disse e deixou bem firmado que ia exigir como (+) estudantes acadêmicos, não como trabalhos de Ensino Médio, não aquela coisa mais solta de cursinho e pra mim foi um baque, porque eu tinha acabado de sair do Ensino Médio. Ele ainda: "manuais de Ensino Médio, não, por favor, vocês não devem usar!" (+++) Também disse que o Manual de:: Ensino Médio, que a gente tinha contato, que a gente tinha que descartar. Como se eu tivesse estudado uma coisa que não valeu NADA. E agora, a gente tinha que ter esse nível super alto e exigir da gente próprio e tinha que exprimir isso, porque senão, não ia valer. Então, é uma coisa bem assim, como a gente faz? (GDL.-1, entrevista realizada em 09 de julho de 2013, ênfase nossa).*

Há, nesse contexto, um obstáculo que precisa ser confrontado

pela participante de pesquisa e que converge com os elementos que Ivanic (1998) discute em relação aos conflitos identitários implicados nas vivências desses sujeitos com as demandas da Academia. A autora menciona que “[...] the relations of power, interests, values, beliefs and practices in institutional settings enable and constrain people's possibilities for self-hood as they write.”¹⁸⁰ (IVANIC, 1998, p.32) e ela problematiza ainda que “When people enter what is for them a new social context such as higher education, they are likely to find that its discourses and practices support identities which differ from those they bring with them.”¹⁸¹ (IVANIC, 1998, p.33). Além das dificuldades encontradas em decorrência das divergências entre *práticas* que ocasionam deslocamentos na constituição das identidades dos sujeitos, há uma compreensão monológica prevalecente em relação aos usos situados da língua como materialização de deslocamentos anteriores nas identidades dos sujeitos, mitigando estratégias desenvolvidas por *GDL-I* em seu processo de constituição subjetiva e reduzindo o espaço reservado para agentividade e para a responsabilidade inerente ao *ato de dizer* responsivo e *não indiferente* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]; PONZIO, 2010).

Ainda em relação aos dois aspectos problematizados, a partir de (42) acerca dos manuais didáticos e das fontes retiradas de materiais da *internet*, podemos discutir a não familiaridade dos participantes de pesquisa com determinadas rotinas e hábitos, o que culmina em conflitos identitários os quais exigem dos sujeitos uma busca por ressignificação das formas de organizar os saberes e de materializar os *encontros* por meio da modalidade escrita da língua. Tais conflitos podem estar relacionados, nessas circunstâncias, à já evocada *prática institucional do mistério* (LILLIS, 2001), haja vista que os sujeitos muitas vezes entram em confronto com as normas, com as regulações, mas permanecem sem compreender as intenções e implicações ideológicas que subjazem às particularidades mencionadas. Novamente, compreendemos, aqui, que ter acesso às normas por meio de

¹⁸⁰ Tradução nossa: as relações de poder, valores, interesses, crenças e o conjunto de práticas da instituição habilitam ou restringem as possibilidades de participação de determinados sujeitos em eventos de letramento.

¹⁸¹ Tradução nossa: Quando as pessoas entram o que é para eles um novo contexto social, como o ensino superior, elas provavelmente descobrem que os discursos e práticas da esfera acadêmica sustentam constituições identitárias que divergem das práticas que carregam consigo.

notificações configuradas como interdições não é suficiente para que o sujeito aprenda a lidar com outros modos de *fazer* e de *dizer* (com base em FARACO, 2009), o que implica posicionamentos que caracterizam, de acordo com Ivanic (1998), uma ressignificação de *práticas de letramento* atrelada a experiências de participação nos *eventos de letramento* entendida como ‘alienada’.

Diante de tais reflexões, reitera-se que a discussão da ressignificação de *práticas de letramento* está relacionada à questão da *identidade* em uma dimensão dialógica e ideológica da língua em um contexto em que o processo de constituição da subjetividade por meio dos usos sociais da língua está em constante transformação. Essas considerações decorrem do entendimento de que a *língua* é arena de conflitos, conforme propõe Voloshínov (2009 [1929]); é espaço de embates entre forças *centrípetas* e *centrífugas* (com base em BAKHTIN, 1981¹⁸²), colocando os sujeitos diante da contradição inerente às atividades sociais que envolvem relações de poder, tensões e deslocamentos nas identidades de cada um (com base em KLEIMAN, 1998).

Assim, tomando as experiências de *ALB-1/2*. nas *esferas* escolar e familiar, podemos inferir em (43) um conjunto de conflitos vivenciados pela graduanda em se tratando de sua participação nos *eventos de letramento* nos quais lhe era requerido o *ato de dizer* na *esfera acadêmica*. Parece-nos materializada neste excerto a [des]articulação já mencionada entre os níveis de ensino e, imbricadamente, entres tais *esferas* escolar e *acadêmica* e a *esfera* familiar, especialmente nos caso em que esta última *esfera* não se aproxima das demais em se tratando das *práticas de letramento*.

- (43) *Pra mim, (+) eu acho que no Ensino Médio, eu deveria ter me focado mais na questão da escrita e::: eu acho que eu chegaria na universidade, se eu tivesse um bom encaminhamento do Ensino Médio, eu chegaria, (+) não sei, talvez com uma melhor escrita, não sei dizer se é bem essa a palavra. No começo, eu percebi que era difícil escrever na academia, entendeu? Porque::: eles cobram bastante, então, eles cobram que tu tenha aqueles ensinamentos que tu aprendeu durante toda a*

¹⁸² Não informamos, nesta referênciação, o ano de origem do artigo porque não o pudemos mapear.

*sua formação e::: tu tem que se enquadrar aquilo, entendeu? Então, eu tive que ir atrás do que eu deveria ter aprendido no Ensino Médio, entende? E::: foi, nisso eu acho que achei mais complicado e::: que eu ainda acho complicado é a elaboração de uma ideia assim, **no caso de uma boa resposta acadêmica**, entendeu? (+) **Porque as provas no Ensino Médio é uma coisa, no Ensino Superior é outra, né? Essa elaboração, eu acho complicado. Mas eu vejo que tô avançando bastante, principalmente com as aulas da professora CSF., tá me ajudando bastante. Ela dá uma maior atenção aos nossos textos e ISSO que eu tô gostando bastante. Ela não olha como um simples texto, acho que ela se importa com o que a gente escreve.** (ALB.-1/2 entrevista realizada em 10 de julho de 2013, ênfases nossas).*

Em conformidade com as discussões trazidas por Ivanic (1998), a atividade de produção de textos escritos evidencia uma série de desconfortos referentes ao processo de constituição identitária dos participantes de pesquisa. Nessas condições, observamos em (43) os relatos de ALB.-1/2 acerca dos confrontos vivenciados ao ingressar na universidade com uma série de particularidades que não faziam parte dos conhecimentos construídos em contexto escolar, familiar e/ou religioso: “eu percebi que era difícil escrever na academia”. Além disso, ALB.-1/2 destaca a “elaboração de uma ideia” como uma das atividades mais complexas, o que associamos à questão da criticidade e da argumentatividade que é inerente ao *ato de dizer* nos gêneros do *discurso* que instituem relações intersubjetivas na universidade. Outro ponto a ser observado em (43) refere-se à relação estabelecida com a docente CSF. no que tange ao papel do *endereço*, conforme Lillis (2001), conceito que se ancora na perspectiva de língua como atividade dialógica (BAKHTIN, 2010 [1952-53]) e social (KLEIMAN, 1995), evidenciando a relevância das relações entre *diferenças não indiferentes*, compreendidas na dimensão do *encontro* entre sujeitos singulares (PONZIO, 2010).

Novamente, o *encontro* gera conflitos. Conforme já discutimos nessa dissertação, a escrita na *esfera acadêmica* implica apropriação de normas, de padrões; agenciamento de saberes muito específicos atrelados a um posicionamento considerado ‘crítico’, ‘científico’. A materialização dos *encontros* por meio dos *atos de dizer* na *esfera*

acadêmica carrega consigo interesses, valores, um caráter de cientificidade, exigências de distanciamento, emprego adequado da *norma culta* tanto quanto da *norma padrão* – tendo presente as distinções que Faraco (2008) faz de ambas, além do domínio de orquestração de vozes que validam o que os sujeitos têm a dizer (com base em LILLIS, 2001). Nesse contexto, os graduandos ao entrarem em contato/conflito com essas especificidades passam a rever a materialização do *ato de dizer*, e a disciplina de Produção Textual acaba tendo um papel importante nessa etapa de reconhecimento das demandas referentes à *esfera acadêmica* e, por implicação, no processo inicial de ressignificação das *práticas de letramento* desses sujeitos. WKC.-1 relata:

- (44) *A disciplina de Produção Textual me ajudou muito a::: ser um / a na hora de escrever ter mais atenção (+), porque é necessário essa::: essa atenção não aos aspectos formais, mas à ideia em si, à forma com a qual você vai trabalhar a linguagem, a respeitar quem veio antes, os autores que já trabalharam sobre isso, consultar eles, a referenciar eles devidamente. Ela me fez ver por que que isso tudo é tão importante, por que que isso é tão valorizado dentro do meio acadêmico (+), ela (+)/ como eu vim do Ensino Médio de escola pública, eu::: tinha muitas dúvidas, muitas dificuldades, me ajudou muito. Eu tive / foi um auxílio enorme, claro, houve esse problema de certos pontos serem trabalhados depois ou não muito bem explicados em como eles serviriam pra nossa vida acadêmica, mas pra minha forma de escrever, acho que me ajudou bastante, me ajudou bastante mesmo. (WKC.-1, entrevista realizada em 10 de julho de 2013, ênfase nossa)*

Nossa ênfase em (44) sinaliza para a ruptura com o *mistério*, quando a ação docente ‘faz ver’ a WKC.-1 as razões pelas quais o *ato de dizer* precisa ter tais especificidades na *esfera* em questão: aqui, a *aprendizagem* promove o *desenvolvimento* (com base em VIGOTSKI, 2000 [1978]), porque o sujeito compreende os *modos de dizer* e os *modos de fazer* (FARACO, 2009) e não se limita a replicar orientações procedimentais, adaptando-se a elas (com base em KALATZIZ; COPE,

2006).

A partir desse excerto, podemos refletir acerca das valorações referentes à escrita no âmbito acadêmico. *WKC.-I* menciona a importância do reconhecimento de determinada forma de escrita relacionada aos aspectos formais, à ideia materializada no texto, à linguagem empregada e ao papel da citação nos trabalhos acadêmicos, discussão que nos remete ao conceito de *discurso reportado* (VOLOSHINOV, 2009 [1929]), objeto de aprofundamento em capítulo à frente. Por outro lado, apesar dessas compreensões, *WKC.-I* transparece vivenciar certo desconforto ao mencionar o lugar de tais saberes em sua vida. Problematizações tais referem-se, em nosso entendimento, ao conceito de *infuncionalidade* de Ponzio (2010;2013) e ao distanciamento entre *práticas* trazidas pelo graduando e *práticas* exigidas na *esfera acadêmica* e tomadas como de conhecimento de todos os seus membros. Zavala e Córdova (2010) discutem, ainda, a legitimação e o privilégio de certas atividades como fato relacionado aos interesses sociais, políticos e econômicos e tomam, portanto, a discussão sobre quais *práticas de letramento* são consideradas mais apropriadas como uma questão que se limita a contornos de neutralidade e de universalidade no que se refere aos usos da língua.

[...] al ejercer control sobre el valor de los recursos lingüísticos[...], al lograr que algunas formas de hablar se conciban como “buenas” y otras como “malas”– de manera simultánea los grupos sociales dominantes controlan la producción y distribución de otros tipos de recursos simbólicos y materiales. Nos referimos, por ejemplo, a lo que cuenta como conocimiento o lo que la escuela otorga a manera de certificados y títulos. Cuando a un estudiante se le tacha de “ignorante” por ser motoso, de “inferior” por ser quechua hablante o de “incapaz para poder pensar coherentemente” por el hecho de no haber aprendido las convenciones de la escritura académica, tiene menos oportunidades para poder adquirir otros recursos sociales. Todo esto significa que los debates sobre normas y prácticas lingüísticas son, al final, debates sobre el control de otro tipo de recursos y que, por ende, están profundamente relacionados con la legitimación

de relaciones de poder inequitativas.(ZAVALA;
CÓRDOVA, 2010, p.47)¹⁸³

Em convergência com essa discussão, os participantes de pesquisa comentam sobre a importância de se aprender a *norma padrão* – no sentido que Faraco (2008) dá ao conceito, isto é, como aquele conjunto de abstrações que prescrevem os *modos de dizer* e que termina por ser assim nomeado como um eufemismo das prescrições gramaticais normativas – sobre estruturar o texto da maneira mais adequada, sobre buscar conhecimentos de gramática, sobre a ideia a ser desenvolvida: (45) *Eu considero em primeiro lugar, o conteúdo, a ideia que tu vai trazer do texto, né? (+). Em segundo, eu acho que é essa questão da gramática e em terceiro (+) eu acho que é a questão da formatação.* (HSP.-3, entrevista realizada em 27 de junho de 2013); (46) *Eu sempre tento colocar meus textos nas normas, mas acho que eles (+) querem mais é o::: conteúdo.* (JMT.-2 entrevista realizada em 09 de julho de 2013); (47) *(...) textos acadêmicos também cuidando sempre da questão de::: erro de português que há cobrança imensa a respeito disso, só que na academia em si é uma cobrança de argumentação.* (MIH.-3, entrevista realizada em 02 de julho de 2013).

Tais compreensões reverberam, em nossa ótica, na condição de *interactantes* dos graduandos, em *eventos de letramento* nessa *esfera*, uma vez que, a partir dos *encontros* nela estabelecidos, eles passam a rever seus conceitos em relação aos trabalhos acadêmicos e a perceber dificuldades no que se refere aos seus modos de usar socialmente a escrita na Academia. Percebemos também uma menção à relevância da ideia/conteúdo a ser apresentado, o que nos faz refletir acerca das

¹⁸³ Tradução nossa: [...] ao exercer controle sobre o valor dos recursos linguísticos [...], ao considerar que alguns modos de dizer sejam tomados como “bons” e outros como “maus” – de maneira simultânea os grupos sociais dominantes controlam a produção e distribuição de outros tipos de recursos simbólicos e materiais. Nos referimos, por exemplo, ao que conta como conhecimento ou o que a escola concede por meio de certificados e de títulos. Quando se define um estudante como “ignorante” por ser motoso, de “inferior” por ser quechua ou de “incapaz para pensar coerentemente” por não ter aprendido as convencões da escritura acadêmica, tem menos oportunidades para poder adquirir outros recursos sociais. Tudo isso significa que os debates sobre normas e práticas linguísticas são, afinal, debates sobre o controle de outro tipo de recursos e que, portanto, estão profundamente relacionados com a legitimação de relações de poder inequitativas.

relações estabelecidas na *esfera escolar* em se tratando da *produção textual*, uma vez que, os alunos, tal como *MIH.-3* em (47), evidenciam sua percepção em relação à importância da argumentação nas atividades realizadas na universidade, mas alertam para a mudança entre o que foi aprendido e permitido na *esfera escolar* e o que é exigido na *esfera acadêmica*:

- (48) *Então:::, é bem::: / quebra aquilo que a gente passou a vida inteira fazendo (+) e bate de frente, porque o professor quer que a gente demonstre a nossa opinião, que foi vetada até então, né? Até o Ensino Médio foi sempre assim. Aqui, de certa forma, a nossa opinião é e não é vetada, tu tem que seguir uma linha de pensamento e isso pra mim tem sido bem::: bem complexo (+), em algumas disciplinas, não todas, mas, principalmente nessa de Teoria tem sido bem::: complexo de entender o que o professor quer. Ele quer a nossa opinião, mas a gente tem que dar uma opinião embasado no que algum autor já falou anteriormente e principalmente aqueles atores que são discutidos em sala de aula, então, pra mim, fica muito confuso (+). (MIH.-3, entrevista realizada em 22 de julho de 2013.)*

Em (48), emergem aflições de *MIH.-3* referentes à produção de textos no *gênero resumo* na *esfera acadêmica*. A graduanda problematiza a forma como o posicionamento do aluno era silenciado na *esfera escolar*, ela afirma que aprendeu a textualizar em *resumo*, retirando as partes principais do texto, utilizando as palavras do autor. Ao ingressar na universidade, todavia, essa atividade de produção textual no *gênero resumo* sofreu alterações consideráveis, uma vez que as estratégias de elaboração de tais textos estavam atreladas a *implicações cronotópicas* características das relações estabelecidas por meio do *ato de dizer* na *esfera acadêmica*. *MIH.-3*, nesse contexto, afirma sentir-se confusa em relação à maneira de proceder na articulação exigida para a produção de tais textos em *resumo* na universidade.

Esses desconfortos de *MIH.-3* no âmbito de suas *práticas de letramento* parecem convergir com o que Antunes (2009) discute acerca da *produção textual* na *esfera escolar* e da complexa relação entre saberes e questionamentos que acaba ficando restrita à busca por respostas prontas que muitas vezes não são debatidas e discutidas em

sala, mas que deveriam suscitar questionamentos e mobilizar saberes, *modos de fazer*, negociando sentidos referentes aos usos sociais da escrita nas mais diferentes esferas (com base em KLEIMAN, 2006). Assim, escrever um texto, exige posicionamentos e embates materializados na textualização em *gêneros do discurso* específicos, o que parece ter se configurado para *MIH.-3* como um contexto para o qual a acadêmica não tinha vivências correspondentes, sendo necessário reorganizar suas compreensões acerca dessas atividades, ainda que atos dessa natureza sejam absolutamente complexos e dependam de relações de intervenção dialógica na *esfera acadêmica*. Novamente, o conflito identitário subjacente a esses relatos de *MIH.-3* acerca dos *encontros* estabelecidos na Universidade por meio do *ato de dizer*.

Nessas circunstâncias, além dos aspectos relacionados à criticidade vinculada à elaboração dos dizeres e fazeres acadêmicos, os graduandos consideram relevante, a partir de suas vivências dentro da universidade, o plano dos recursos linguísticos e a busca pelo conhecimento da gramática da língua, tal como *CLX.-3* afirma em (49) (...) *porque eles esperam que:::você conheça bem a gramática (+++) normativa, eles esperam que você conheça muito bem isso e esperam também que VOCÊ busque também muito mais e que você busque saber muito mais em relação ao conteúdo (+)* (*CLX.-3*, entrevista realizada em 29 de julho de 2013). Além disso, refletem acerca dos conteúdos trabalhados nas aulas, revozeando dizeres que afirmam não haver espaço para discussões que deveriam ter sido realizadas no Ensino Médio. Posteriormente, contudo, os acadêmicos relatam suas inquietações referentemente a uma falta de apoio por parte da universidade. Sobre essa questão *MIH.-3* comenta que nem todos os alunos são provenientes de contextos socioeconômicos favorecidos e afirma que essas diferenças influenciam no desempenho do aluno – do que emergem relações entre apropriação dos *letramentos dominantes* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998; CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013) e estrato social –, evidenciando um conflito identitário que converge com as discussões de Ivanic (1998), Kleiman (1998), Lillis (2001) e Zavala e Córdova (2010) e que parece se estender para além das vivências dos sujeitos nas turmas de primeira fase, haja vista que questões como essa são mencionadas também por *ALB.1-2*, por *RKD.-2* e por *HSP.-3*. *GDL.-1*, a seu turno, enfatiza que o ingresso na universidade por parte de determinados alunos exige apoio, suporte:

- (50) *Vem alunos assim, vamos dizer, com nível socioeconômico precário, né, e::: isso influencia também, e não é pra ter comiseração "ah, coitadinho". NÃO, tem que ser exigido mesmo nível, né, mas acho (+) que tem que se dar mais apoio também, porque são coisas diferentes, tem que ser tratadas um pouco diferentes também.* (GDL.-1, entrevista realizada em 09 de julho de 2013).

Há, nesse contexto, um embate entre o discurso da autonomia e da lacuna e uma realidade de expectativas um pouco mais complexa do que supõem os adeptos do *modelo autônomo de letramento* (com base em STREET, 1984). Para Lillis (2001), assumir uma perspectiva dialógica e ideológica implica explorar a experiência discente no que se refere ao manejo da escrita em âmbito acadêmico; afinal, de acordo com a autora, lidar com a escrita na universidade é uma questão que envolve mais do que o reconhecimento de regras e normas, é um assunto que adentra em contornos pessoais, questões de identidade. É imprescindível, também, na ótica da autora, explicitar as regras do jogo, debater os significados considerados estabilizados.

Em relação aos textos lidos, aos comentários feitos em sala e, em especial, à produção escrita de trabalhos acadêmicos, em nossa busca de apreensão da constituição identitária dos participantes de pesquisa, observamos que a compreensão do que deveria ser realizado e do que eles trouxeram para universidade como suas vivências apresentava algum distanciamento ou, em outros termos, uma não convergência de *práticas de letramento* requeridas e de valores, interesses e histórias trazidos em sua bagagem cultural. Tais compreensões conduzem-nos a tomar esses aspectos de convergência e não convergência como parte de um contexto de conflitos relacionados às valorações prevalentes nos usos da escrita na *esfera acadêmica*, bem como interesses, tradições, normas e concepções que têm lugar nesse espaço e que influenciam o processo de ressignificação das *práticas de letramento* dos participantes de pesquisa. A esse respeito, evocamos Ivanic (1998, p. 32) que entende que “Some discourses are more powerfull, and/or more highly valued than others, and people are under pressure to participate in them through adopting them in their writing.”¹⁸⁴

¹⁸⁴ Tradução nossa: Alguns discursos são mais poderosos e mais amplamente

Diante de tais delineamentos, conforme já mencionamos nesta dissertação, de acordo com Ponzio (2010), os sujeitos constituem-se no *encontro* com o outro, com o mundo e em meio a mal entendidos e a compreensões, os quais, em nossa compreensão, instauram conflitos em nossa constituição subjetiva em maior ou menor intensidade. Também apresentamos nosso entendimento quanto à dinamicidade de tal constituição dos sujeitos que, por intermédio de uma relação dialógica, ideológica e conflituosa, mediada pelos usos da língua, ordenam suas vivências culturais, dando contornos ao que compreendemos como *sociedade* em suas mais variadas possibilidades de organização (KRAMSCH, 1998). Em relação a essa questão, evocamos a fala de CLX.-3:

- (51) *Eu lia (+) alguma coisa, mas não muito na escola, na escola (+) só quando a gente começou a trabalhar esses gêneros (resumo, resenha), a gente chegou a trabalhar em Sociologia e em Português (+) e:: algumas na internet, às vezes, por uns sites / de livros, de filmes, eu acabava lendo resenhas sobre os livros, sobre os filmes; resumos, resumo a gente também faz na escola, **mas são coisas muito diferentes, né?** (+) do que a gente chega e faz aqui. Então:: foi bem complicado no começo (+), eu acho que:: **como tudo é complicado, né? Aqui é bem mais cobrado, então eu (+)', no começo, fiquei meio perdida com o que as professoras esperavam, né?** (+) Como eu (+), eu escrevia no Ensino Médio pensando mais naquela fórmula (+), na verdade, até hoje eu tenho uma certa fórmula de produzir textos (+), que é:: pensar numa introdução, desenvolvimento e uma conclusão' (+), de uma forma que eu satisfaça o leitor com tudo que ele precisar saber sobre aquilo. (+) Então, eu usava isso muito no Ensino Médio, eu tirava notas muito boas nesse tipo de trabalho. **Na faculdade, eu tentei manter, mas pela minha ortografia não ser muito boa e eu também não tive uma base muito boa nisso (+), no começo, eu penei um pouco no primeiro semestre (+) eu não fiz (+) / tinha um professor de Literatura Brasileira que ele pedia a cada quinze dias***

valorizados que outros, e as pessoas são pressionadas a ter uma participação em que adotem em sua escrita especificidades de uma escrita relacionada a esses discursos.

uma resenha (+) e::: no começo, eu tirava umas notas medianas, mas nos últimos trabalhos, eu tirei notas boas. (CLX.-3, entrevista realizada em 29 de julho de 2013, ênfase nossa)

Nesse contexto, ao considerarmos os diferentes usos da língua empreendidos nas mais diferentes *esferas da atividade humana*, especialmente no que tange à modalidade escrita, observamos que, mediante as exigências de leituras e de uma determinada escrita, os graduandos buscam desenvolver hábitos e rotinas relacionadas a atividades envolvendo a escrita e a leitura características da *esfera acadêmica* (KLEIMAN, 2006). Em (51), inferimos que CLX.-3, apesar das dificuldades mencionadas a respeito das diferenças percebidas e da falta de familiaridade em se tratando dos novos *modos de dizer* na universidade, buscou uma estratégia de reconhecimento das especificidades relacionadas à escrita tomando por base suas vivências com o *ato de dizer* no período de escolarização básica. Observamos, ainda, que determinados *gêneros do discurso* não pareciam fazer parte das relações estabelecidas pela graduanda em outros espaços sociais, estando circunscritos aos *encontros* estabelecidos por CLX.-3 na Universidade.

Tais questões materializam-se como desconfortos que impulsionam os participantes de pesquisa em busca de uma compreensão e, por vezes, de um emparelhamento com o que é tomado como padrão na *esfera acadêmica*. De acordo com Ivanic (1998), a modalidade escrita da língua desempenha uma função de portal regulador do acesso a muitos contextos sociais, interditando determinados usos e considerando certas convenções que afetam a condição de participante dos sujeitos envolvidos nesse processo de inserção. A aluna ALB.-1/2 reflete acerca dessa questão:

(52) *Eu acho que::: eu sou um pouco confusa no que eu escrevo, porque a professora disse que não entendeu (+) talvez, eu escrevendo rápido, eu tenha confundido as ideias. Ela falou comigo que tava meio incompreensível o que eu quis dizer (+) foi essa a correção. Depois, relendo, eu concordei, mas na hora de fazer eu não tinha percebido, porque as provas da professora são extensas, e o tempo é curto, e a gente acaba não relendo o que a gente escreveu assim. Eu quando eu tô fazendo*

um / por exemplo, o trabalho do professor FSG., a primeira vez que eu digito assim é rapidinho, mas depois que eu passo os olhos eu vejo "nossa, tem coisa errada" Esse ano, eu comecei a ver isso, eu vou corrigindo, eu me autocorrijo, sabe? (+++) Leio duas, três vezes o que eu escrevi "não, essa palavra não vai / a pessoa não compreende o que eu quis dizer com essa frase" Aí, eu mudo, sabe? Eu evito assim que os professores não entendam, pelo menos que entendam o que eu tô querendo dizer, mesmo que esteja errado em outras coisas, mas que eu consiga passar o que eu tô pensando. (ALB.-1/2, entrevista realizada em 10 de julho de 2013. ênfases nossas.)

Inferimos, em (52), um esforço empreendido por ALB.-1/2 diante da necessidade de reorganização de suas *práticas*, dos valores atribuídos à escrita em uso. Há também um movimento que parece contemplar a noção dialógica da língua em sua modalidade escrita. ALB.-1/2 parece estar em busca de um maior monitoramento de sua escrita visando à compreensão por parte de seus leitores, que, nesse caso, acabam restritos aos professores da disciplina. É válido recordar que é imprescindível na *esfera acadêmica* essa ação de monitoramento, de estar atento aos *projetos de dizer* (com base em BAKHTIN, 2010 [1979]) materializados em conformidade com as expectativas do grupo social em questão. É inerente também a essa mesma *esfera*, conforme menção feita anteriormente, uma vinculação a um tipo de pensamento crítico entendido como *dominante*. Nessas circunstâncias, ALB.-1/2 entende que os contornos de criticidade são indispensáveis no âmbito da *esfera acadêmica*, o que representa certas movências em se tratando de suas *práticas de letramento*, já que quando se refere à escrita na *esfera escolar*, a acadêmica relata que as preocupações naquele espaço estavam circunscritas a atividades de treinamento de habilidades gramaticais.

- (53) *Eu acho interessante as discussões, eu não tinha esse olhar crítico, né? E:: os professores enfatizam bem isso, fazer as discussões, os debates. A relação entre (+) o professor e o aluno pra:: fazer uma aula se tornar produtiva. (...) A professora CSF., por exemplo, convoca a gente a se envolver com o assunto. Então, tem essa questão de:: / até foi interessante o Seminário que ela*

pediu, a participação dos alunos, a análise dos alunos, então, isso é bem importante, porque estimula o olhar mais profundo das coisas. Então, eu acho que aqui na Universidade tem bastante essa prática de ter debates, discussões. Eles concentram bem isso nas aulas. (ALB.-1/2, entrevista realizada em 13 de maio de 2013, ênfases nossas.)

Importa enfatizar que o modo como se pensa e como se materializa o que se pensa e vivencia por meio da escrita varia conforme a *esfera* na qual os sujeitos se inserem ou na qual apenas transitam (com base em BARTON, (2007) [1994]) e de acordo também com as *implicações cronotópicas* atreladas às maneiras de ser/estar nessa mesma *esfera*. Nesse contexto, à luz dos fundamentos *autônomos*, muitas das experiências trazidas para a universidade por sujeitos com *práticas de letramento* divergentes acabam sendo resumidas a posicionamentos acrílicos ou insatisfatórios, os quais são propagados em diferentes momentos das vivências dos graduandos dentro da *esfera acadêmica* (LILLIS, 2001), tornando-se *senso comum*. Nesse sentido, há uma compreensão de que é preciso ser mais ‘autônomo’, de que é preciso posicionar-se diante do que está sendo discutido, trabalhado, mas posicionar-se da maneira entendida nessas condições como a mais ‘adequada’ (ZAVALA, 2011).

Certamente não queremos dizer que não haja especificidades representadas nas regras e regulações das atividades desempenhadas nas diferentes *esferas*, já que os *gêneros do discurso* representam justamente tais particularidades, agasalhando, ainda, em sua definição uma ressalva que nos permite discutir o que é entendido como usos relativamente estáveis (BAKHTIN, 2010 [1952-53]). Para os estudos do letramento, o problema, como apontado por Street (2003; 2006), está em considerar tais normas e valores como padrões inquestionáveis e universais, ignorando a natureza ideológica dos usos estabilizados da língua, de maneira a rotular e disseminar uma inadequação relacionada a outras manifestações culturais. Em relação a essa questão, evocamos a discussão de Zavala e Córdova (2010, p.40) acerca dos discursos de patologização das diferentes formas de construir conhecimentos e de se mover nas diferentes *esferas*.

[...] el discurso del colonialismo se caracteriza por una situación de permanente ambivalencia, en

el sentido de que, por un lado, construye a los colonizados como criaturas radicalmente extrañas cuya naturaleza excéntrica es causa de preocupación y, por otro lado, intenta domesticar a los sujetos colonizados para abolir su otredad radical e incorporarlos al entendimiento occidental.¹⁸⁵

Para Zavala e Córdova (2010), o ponto de saturação está justamente na tentativa de homogeneização das *práticas de letramento* de estudantes que supostamente partiriam de um mesmo lugar na perspectiva do *modelo autônomo* (STREET, 1984). Ao assumir, todavia, um discurso dessa ordem e ao buscar uma *assimilação* que mascare uma possível *exclusão* em nome de um *multiculturalismo* (com base em KALANTZIS; COPE, 2006), a postura combativa e crítica torna-se secundária, o que é, de certa maneira, compreensível considerando uma busca, pelo menos inicial, por sobrevivência em uma *esfera* que apresenta tantos desafios e conflitos aos graduandos no que se refere ao *modo de dizer*, de estar e de ser. A esse respeito, Zavala e Córdova (2010, p.44) enfatizam que “Este discurso de ‘lo apropiado’ o ‘lo correcto’ para cada espacio merma la posibilidad del ejercicio de la ciudadanía, al afectar la actuación espontánea de las identidades y, por tanto, coacciona la libertad personal y colectiva.”¹⁸⁶

É possível articular tais apontamentos às reflexões bakhtiniana sobre o *ato responsável*, uma vez que, em nossa compreensão, Bakhtin (2010 [1920-24]) discute o *ato de dizer* como uma proposta de *encontro* no qual o sujeito assume seu lugar, transcendendo entendimentos restritos a universalidades que apagam as diferenças entre as subjetividades. Para o autor, a singularidade e a responsabilidade em relação ao outro de si e ao outro colocam o sujeito em condição de

¹⁸⁵ Tradução nossa: [...] o discurso do colonialismo se caracteriza por uma situação de permanente ambivalência, no sentido de que, por um lado, entende os colonizados como criaturas radicalmente estranhas cuja natureza excêntrica é causa de preocupação e, por outro lado, intenta domesticar os sujeitos colonizados para abolir sua outriedade, incorporando-os a compreensões ocidentais.

¹⁸⁶ Tradução nossa: Esse discurso de "adequado" ou "certo" para cada espaço reduz a possibilidade de cidadania, afetando o desempenho espontâneo de identidades e, assim, coagindo a liberdade pessoal e coletiva.

superação das dicotomias entre usos estabilizados e usos que não teriam lugar em certos espaços.

É necessário reconduzir a teoria em direção não a construções teóricas e à vida pessoal pensada por meio destas, mas ao existir como evento moral, em seu cumprir-se real – à razão prática – o que responsabilmente, faz quem quer que conheça, aceitando a responsabilidade de cada um dos atos de sua cognição em sua integralidade, isto é, na medida em que o ato cognitivo como *meu* ato faça parte, com todo o seu conteúdo, da unidade da minha responsabilidade, na qual e pela qual eu realmente vivo e realizo atos. (BAKHTIN, 2010 [1920-24])

Há, ainda, outros elementos que influenciam e deslocam os participantes de pesquisa em seu processo de constituição identitária. Em entrevista, *RKD.-2* menciona que tudo para ela precisou ser reorganizado, haja vista que, em sua experiência nos Ensinos Fundamental e Médio, não havia tantas leituras, tantas produções textuais escritas, tantas responsabilidades atribuídas a cada estudante. Questão também problematizada por *MIH.-3* como obstáculo em sua compreensão da rotina acadêmica: (54) (...) *o desenvolvimento acadêmico é um pouco complexo, mas se o professor ajudar (+) o aluno, sabendo ele que estudou em escola pública (...) que tem um prévio conhecimento que às vezes não é suficiente pra desenvolver um texto acadêmico.* (*MIH.-3* entrevista realizada em 02 de julho de 2013).

De acordo com Ivanic (1998), esse processo de ressignificação das *práticas de letramento* dos graduandos está relacionado às experiências com as regras de uma espécie de jogo que se configura pela acomodação ou resistência dos sujeitos em relação às convenções sociais concernentes à *esfera acadêmica*. Para a autora, “[...] this indicate that the game of words is inseparable from the question of who you are: discourse and identity are inextricably intertwined.”¹⁸⁷ (IVANIC, 1998, p.157).

Nesse contexto, ainda em relação às mudanças desencadeadas

¹⁸⁷ Tradução nossa: [...] isso indica que o jogo de palavras é inseparável da questão de quem você é: discurso e identidade estão intimamente interligados.

por seu ingresso na universidade, *GDL-1* enfatiza a importância de desenvolver autonomia, de buscar conhecimentos por si, o que se configura muitas vezes como um obstáculo para a permanência inicial do graduando e para sua inserção posteriormente na *esfera* em questão. Nessas condições, de acordo com Kleiman (2006, p. 26), “[...] a atuação bem-sucedida nas instituições requer o conhecimento das práticas específicas dessas instituições, concretizadas, ou atualizadas, nos eventos, [...] envolvendo usos da linguagem mediados pelos gêneros do discurso.”. Destacamos a prevalência de cronogramas, de plataformas digitais as quais intermedeiam a comunicação entre professores e alunos, além de formas de escrever muito particulares, e que se modificam conforme a disciplina, o professor e o conteúdo, o que nessas circunstâncias também é apontado pelos participantes como um entrave no que se refere ao domínio das regras, dos formatos e das normas utilizadas na academia. Nesse contexto, o graduando precisa se mover tendo em seu horizonte um vasto conjunto de especificidades.

- (55) *Em relação ao conteúdo proposto pelos professores, eles apresentaram as leituras, as bibliografias, o cronograma e a gente vê que tem muitas atividades, a toda semana tem uma coisinha. (...) No começo, tava difícil mesmo, por essa questão da adaptação, mas depois eu comecei a gostar, a me envolver. A leitura:: é um tipo que tu não pode ler por cima, tu tem que ler quantas vezes necessário for, tu tem que ler, pelo menos pra mim é assim, porque (+++) tu estuda teoria, né? E tu tem que ter um olhar crítico em tudo que tu for ler, tu tem que ter a tua opinião (+) tem que ter as pesquisas. Não adianta tu só ler e deixar, tu tem que pesquisar sobre aquilo ali. É um trabalho, né? Então tem que se dedicar. O nível de leitura é assim tem que ser aprofundado e a escrita também, como tu já estudou (+) aqui tu não vai ser ensinado a gramática, como é que se escreve, né? Tu tem que saber e tu tem que escrever cuidadosamente, revisado, bem revisado, com uma escrita mais formal, com palavras apropriadas, né? Isso faz parte mesmo do nível acadêmico, né? Tem que ser uma escrita assim, é envolvida uma coisa mais de técnica, tu tem que saber escrever (+) né? É outro nível de escrita, não é qualquer coisa que tu pode lançar*

no texto, né? Talvez, o nível culto, tenho que ir melhorando, talvez ter mais trabalho de escrita pra ir melhorando esse aspecto de escrever melhor, sempre no nível formal. E no começo eu vi assim "Não, GDL, agora tu vai ter que::: escrever bem, se dedicar mais." E, eu sempre tive essa pressão dentro de mim mesma que tu fica "Será que tá bom? Será que tá ruim?" No começo, eu tive aquela pressão dentro de mim "Será que eu to escrevendo bem?" "Será que tá no nível que o professor exige?" (GDL., entrevista realizada em 02 de julho de 2013. ênfases nossas)

Para Ivanic (1998), padrões, como os evocados em (55), regulam o acesso ao reconhecimento das *práticas de letramento* concernentes à *esfera* em questão o que parece estar materializado nas falas de *GDL-1*, ingressante no curso de Letras que entra em confronto com uma série desses padrões que a colocam diante da compreensão de que é preciso deslocar-se em sua constituição identitária: “*Tu tem que ler quantas vezes for necessário (...) tu tem que ter um olhar crítico (...) tu tem que pesquisar (...) tu tem que saber e tu tem que escrever cuidadosamente (...)*”. As exigências representadas nos enunciados de *GDL-1* introduzidos pela expressão “tu tem que” indiciam para seu reconhecimento mediante a urgência de se apropriar das rotinas e hábitos envolvendo os usos da escrita estabilizados na *esfera acadêmica*. E diante do não compartilhamento motivado pela não compreensão de certos padrões, temos a manutenção da *prática institucional do mistério* (LILLIS, 2001) que tende a limitar a participação dos sujeitos em *eventos de letramento* requeridos nessa mesma *esfera*. *GDL-1* reconhece que há dificuldades encontradas nessa etapa, mas parece estar disposta a desenvolver estratégias que a auxiliem nesse processo de transformação de seus contornos identitários. Esta participante de pesquisa entra em confronto com uma escrita mais formal, com um nível elaborado, com uma leitura que exige aprofundamentos e com a exigência de posicionamento crítico; ela reconhece as divergências e assume uma postura de busca por pertencimento a essa *esfera*.

Diante desses apontamentos observados, depreendemos que os participantes de pesquisa começam a modificar suas *práticas de letramento*, buscando familiarização com as atividades que envolvem a leitura e a escrita na *esfera acadêmica*. Os usos sociais da escrita

empreendidos, nessas condições, materializam vivências, valores e crenças desses estudantes, transformando suas representações de si e do mundo. Em entrevista, *GDL*. nos conta um pouco sobre essas mudanças percebidas por ela a respeito de sua dificuldades para se adaptar à rotinas e aos hábitos concernentes à *esfera acadêmica* e dos conflitos iniciais vivenciados por ela:

(56) *Foi cansativo, foi complicado, teve muitos empecilhos (+) muitas dificuldades, mas assim, eu vejo em mim assim uma transformação, um progresso, (+) porque::: do começo, né, uma aluninha assim que acabou de sair do Ensino Médio, eu ainda tenho pouquíssima experiência, quase nada, só do primeiro semestre, só que assim, tu vê a transformação que acontece (...). No começo, as avaliações, tem MUITA dificuldade, sabe? Tu fica (+) um pouco perdida do que que tu vai fazer (...)* (*GDL-1*, entrevista realizada em 02 de julho de 2013. Ênfases nossas)

Ao analisar o relato de *GDL-1*, percebemos que há um embate por parte da graduanda, para que seu desempenho esteja mais próximo da condição de *insider* (com base em KRAMSCH, 1998). Apesar de estar evidente em sua fala que esse percurso de ressignificação é constante, intenso e conflituoso, conforme discussões realizadas por Ivanic (1998). A acadêmica enfatiza, em outro momento da entrevista, que é muito cedo para ser considerada como alguém que se move dentro da Universidade ‘com tranquilidade’. Ela nos conta que é preciso ter mais conhecimentos, mais vivências de leitura e de escrita, além da criticidade. Nesse contexto, *GDL-1* compartilha: (57) *Eu tô muito no início. Aqui, academicamente, eu não me considero muita coisa. Mas é uma experiência muito legal, te leva a ser mais criativo pra poder produzir textos, né? Ensina muitas coisas, é importante, é interessante.* (*GDL-1*, entrevista realizada em 02 de julho de 2013, ênfase nossa). A esse respeito, evocamos Ivanic (1998, p.7): “The studies establish that entering higher education as a mature student is associated with change, difficulty, crises of confidence, conflicts of identity, feelings of strangeness, the need to discover the rules of an unfamiliar world.”¹⁸⁸

¹⁸⁸ Tradução nossa: Esses estudos mostram que entrar na universidade como um estudante maduro está associado a mudanças, dificuldades, crises de confiança,

Por outro lado, analisamos os movimentos em relação à constituição identitária de *GDL-1* e o esforço empreendido por ela no que tange ao reconhecimento de sua participação na *esfera acadêmica* como em constante deslocamento. Ela desenvolve algumas estratégias que, em sua compreensão, foram relevantes para ressignificação de suas *práticas de letramentos* e que evidenciam um desconforto substancial o qual exige uma busca por acomodação em uma condição que a aproxime do ser/estar *insider*.

(58) (...) e eu ainda pesquisei um artigo sobre adaptação na universidade, porque eu tava (+) com muita dificuldade pra me adaptar e aquilo ali me ajudou muito, pra me motivar (+), porque::: / até porque pra entender as coisas que realmente acontecem,(...) Então, esse estudo que eles fizeram com vários cursos, eu li e eu vi que isso não acontecia só comigo, eu precisava saber se realmente era um problema pessoal ou se realmente era uma coisa que acontece com outros alunos, **esse problema da adaptação, essa dificuldade com as disciplinas, sabe?** De ter esse direcionamento e tal. Foi bom, mas não foi a coisa que::: já me deu todo o direcionamento "Ah, agora (+), eu sei que eu tô bem firmada". Não, **é um processo demorado**, demora semanas, meses pra poder / no início, eu tava com muita dificuldade mesmo (+). Os professores foram apresentando as propostas, os planos de ensino, as avaliações e eu vi "bá, eu não sei como se faz essas coisas". Mas, **eu sabia que eu ia entender com o passar do tempo, né?** (*GDL-1*, entrevista realizada em 02 de julho de 2013. Ênfases nossas)

Para *WKC-1*, há também uma busca por familiarizar-se com o universo da Academia. Ele aponta como imprescindíveis em sua formação os contextos de debate, as leituras indicadas e trabalhadas, assim como as atividades com a escrita. *WKC-1* nos revela que produz

conflitos identitários, sentimentos de ser estranho aquele lugar, a necessidade de descobrir as regras de um mundo desconhecido.

contos, que gosta de escrever diariamente e que traz esse hábito consigo há tempos. Confessa-nos, entretanto, que ao ingressar na *esfera acadêmica*, percebeu que há diferentes escritas, diferentes formas de ler os textos e de analisar o que é considerado como ‘adequado’ ou ‘inadequado’, o que é arte e o que não é arte. Ele demonstra se sentir desconfortável em relação a essa questão e a problematiza fazendo menção ao que entendemos como a *prática institucional do mistério* (LILLIS, 2001).

- (58) *Eu notei bastante diferença, porque como eu escrevo fora, eu escrevo contos, (+) eu tinha uma visão mais (+) como se tivesse maior liberdade criativa e eu cheguei aqui e eu vi que existe uma série de normas, mas não são normas impostas por alguma instituição, são normas que funcionam mais ou menos como o senso comum de escritores acadêmicos, de escritores cânones. Eu não tinha essa visão de cânone, por exemplo, então, você::: / de certa forma é positiva, porque você amplia sua visão, mas também afunila sua visão e impede de ver certas coisa, porque "ah, isso aqui então é arte, mas isso aqui não é." Isso aqui não é o cânone, mas, muitas vezes, não ficou claro por que que isso aqui não é o cânone. Daí, pra você ser um autor, você tem que seguir isso aqui, essas são / é assim que funciona. (WKC.-1, entrevista realizada em 10 de julho de 2013. Ênfases nossas).*

Entendemos, a partir dos destaques em (58), que WKC.-1 caracteriza as normas acadêmicas como um *senso comum*, no sentido de tratar-se de compreensões assumidas como de conhecimento de todos. Eis, aqui, a já reiteradamente mencionada definição de Lillis (2001) de *prática institucional do mistério*. Para a autora “This practice of mystery is ideologically inscribed in that it works against those least familiar with the conventions surrounding academic writing, limiting their participation in HE as currently configured.”¹⁸⁹ (LILLIS, 2001, p.53). A

¹⁸⁹ Tradução nossa: Essa prática do mistério é ideologicamente inscrita no trabalho contra os menos familiarizados com as convenções em torno da escrita acadêmica, limitando sua participação no ensino superior como configurado atualmente.

prática do mistério vincula-se à perspectiva do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) que, por sua vez, carrega consigo uma série de posicionamentos que visam ao controle da diferença, de determinados usos da escrita, de determinadas formas de compreender o mundo.

Assim, partindo das ressignificações das *práticas de letramento* dos participantes desta pesquisa no que concerne às questões relacionadas à leitura, à escrita e às especificidades dessas atividades na *esfera acadêmica*, no próximo capítulo, passamos a discutir os desafios e dificuldades eliciados nos *eventos de letramento*, tomando como base a categoria do *ato de dizer materializado* no âmbito dos *gêneros do discurso*, no âmbito dos *eventos de letramento*, visando analisar os projetos de dizer dos graduandos e as estratégias empreendidas para lidar com a escrita na *esfera acadêmica*.

7 O ATO DE DIZER: DEMANDAS ACADÊMICAS E CONFIGURAÇÃO PRAXIOLÓGICA DAS AÇÕES DE ENSINO

Produzir um discurso (ou um texto) exige muito mais do que conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos: há que se constituir como locutor, assumir o papel de sujeito discursivo, o que impõe necessariamente uma relação com a alteridade, com o outro. E uma relação com o outro não se constrói sem sua participação, sem sua presença, sem que ambos saiam desta relação modificados. (GERALDI, 2010b, p.81)

Considerando discussões sobre ressignificações de *práticas de letramento* de nossos graduandos, abordaremos, neste capítulo, as demandas características da *esfera acadêmica* e as implicações *cronotópicas* no que concerne à reverberação da representação dos sujeitos acerca de sua condição de participação – *insider/outsider* – nos *eventos de letramento* nos quais lhes é requerido o *ato de dizer* materializado no âmbito de *gêneros do discurso* cujos textos se vinculam aos *letramentos dominantes*.

Apresentaremos, inicialmente, concepções relacionadas aos usos tomados como ‘adequados’ ou ‘inadequados’, tendo em vista o conceito de *ecologia* de Barton (2007 [1994]) e buscaremos propor, nesta primeira seção, articulações entre esse conceito e as categorias constitutivas do *diagrama integrado*, visando construir inteligibilidades para a terceira questão-suporte: **Em se tratando da configuração praxiológica das ações de ensino, como se caracterizam demandas acadêmicas do ato de dizer nos eventos de letramento objeto de estudo? A natureza dessa configuração incide sobre a representação dos acadêmicos acerca de sua condição – *insider/outsider* – na participação desses eventos? Como?**

Assim considerando, passamos a apresentar elementos que podem ser tomados como característicos das mencionadas demandas acadêmicas, levando em consideração a configuração praxiológica das ações de ensino. Assim, discutiremos os *letramentos dominantes* e as exigências relacionadas a especificidades de leitura, de escrita, às

normas de maneira geral e aos *gêneros* por meio dos quais são materializadas as atividades concernentes à *esfera acadêmica*; abordaremos a importância dada às citações, às referências; além de especificidades e expectativas relativas ao comportamento e ao posicionamento assumido pelos acadêmicos nos *encontros*. Atentaremos, ainda, para a natureza das relações estabelecidas em se tratando de simetrias e assimetrias, silenciamentos ou respostas decorrentes de posturas mais monológicas ou mais dialógicas, o que nos conduzirá, enfim, à questão da *prática institucional do mistério* (LILLIS, 2001) e ao modo como os *encontros* se delineiam e como influenciam na condição de participação dos graduandos nas fases iniciais do curso de Letras no que concerne ao *ato de dizer* e aos *subentendidos* (PONZIO, 2011) atinentes às relações estabelecidas por meio dele.

Em seguida, na segunda seção, abordaremos a quarta questão-suporte: **No que respeita a especificidades do ato de dizer nos eventos de letramento da esfera acadêmica, há desafios e/ou dificuldades depreensíveis na participação dos graduandos? Quais? Como se delineiam?**, focalizando a categoria *ato de dizer* no âmbito dos *eventos de letramento*. Tomaremos, para essa etapa da análise, os dizeres dos participantes de pesquisa acerca de sua participação no que se refere aos *encontros* materializados por meio dos *gêneros do discurso secundários*; para tanto, articularemos as demandas acadêmicas às reverberações de representações dos graduandos acerca de sua *performance* com os *modos de dizer* e de *fazer* na Universidade, desvelando, enfim, questões relacionadas às *práticas institucionais do mistério* (LILLIS, 2001).

7.1 DEMANDAS ACADÊMICAS E CONFIGURAÇÃO PRAXIOLÓGICA DAS AÇÕES DE ENSINO

Tendo delineado uma organização mais geral para o presente capítulo, passamos a apresentar alguns elementos relativos às *esferas* na perspectiva da metáfora da *ecologia*. De acordo com Barton (2007 [1994]), assumir uma abordagem que busque compreender os usos sociais da escrita nas diferentes *esferas* e em uma determinada configuração *cronotópica* implica entendimento relacionado às articulações inerentes ao fenômeno do letramento no que concerne às

dimensões social, histórica e cognitiva. Assim, partindo da importância de não se reduzir o fenômeno do letramento a somente um desses aspectos, o autor amplia tal compreensão e propõe a metáfora da *ecologia*, na qual sustenta que a diferença é inerente ao uso social da escrita – o *ato de dizer* materializado nos *gêneros* – o que entendemos possível articular com a compreensão de que tais singularidades estão relacionadas às *esferas*, ao *cronotopo* e aos *interactantes* em relação. Nessas condições, entendemos que a forma como escrevemos, como entendemos a escrita, está atrelada a representações políticas, sociais, econômicas e históricas que constituem as diferentes *esferas da atividade humana*, o que, por sua vez, implica relações materializadas com base nessas dimensões ideológicas as quais compõem a diversidade de *gêneros do discurso* com os quais lidamos cotidianamente (BAKHTIN, 2010 [1952-53]). Nas palavras de Barton (2007 [1994], p.211):

Understanding literacy involves understanding how literacy use is embedded in the social structure and it involves examining, analyzing and challenging the language in use in society today. [...] There are moves toward making written language more accessible, for instance, including simplifying forms and legal documents. Related to this it is important to understand and question the obscuring effects of the language of specific professions and academic disciplines. Literacy work raises questions about the control of language, power relations, and accessibility of information.¹⁹⁰

Nessa mesma perspectiva, Street (1984) discute que os significados e os usos da escrita estão vinculados aos valores e às

¹⁹⁰ Tradução nossa: Entender letramento compreende entender como o uso do letramento é incorporado na estrutura social e isso envolve examinar, analisar e desafiar a língua em uso na sociedade hoje. [...] Há movimentos no sentido de tornar a linguagem mais acessível, por exemplo, simplificando formulários e documentos legais. Relacionado a isso, é importante entender e questionar os efeitos obscurecedores da linguagem de profissões específicas e disciplinas acadêmicas. O trabalho com letramento levanta questões sobre o controle da linguagem, relações de poder, e acessibilidade de informação.

atividades de uma comunidade. O letramento, como já discutimos amplamente, não é algo dado, as *práticas de letramento* não são aleatórias ou neutras; antes pelo contrário, elas são múltiplas, contraditórias e saturadas de ideologias materializadas nas relações de poder que se delineiam em consonância com as especificidades *cronotópicas* que constituem os *encontros* nas diferentes *esferas*. A respeito dessa questão, evocamos Barton e Hamilton (2004, p. 128):

Los enfoques sociológicos e históricos [...] parten de los sistemas sociales y de las formas en que las prácticas sociales están estructuradas y reguladas a través de configuraciones particulares del conocimiento y del poder. La contribución que pueden brindar estas perspectivas a los estudios de la literacidad es una comprensión de cómo se sitúa la noción de prácticas letradas dentro de prácticas sociales más generales y de procesos de cambio social, de cómo estas se constituyen en instituciones sociales específicas y, a la vez, de cómo el sentido que la gente tiene de su identidad personal es moldeado por ellas.¹⁹¹

Nesse caso, tratamos dos usos da escrita característicos de uma *esfera* situada, ou de um *ecossistema*, tomando os termos da *ecologia* de Barton (2007 [1994]), imerso em diversidade, ancorado em convenções sociais as quais organizam e orientam as atividades empreendidas no âmbito dessa *esfera* e que se delineiam a partir dos tipos relativamente estáveis de enunciados característicos dessa *esfera* (BAKHTIN, 2010 [1952-53]). Conforme já mencionamos, a configuração praxiológica das ações de ensino está ancorada nas demandas acadêmicas e na organização de aspectos considerados relevantes no que se refere aos

¹⁹¹ Tradução nossa: Os enfoques sociológicos e históricos [...] partem dos sistemas sociais e das formas em que as práticas sociais estão estruturadas e reguladas o que se dá por meio de configurações específicas do conhecimento e do poder. A contribuição que essas perspectivas podem fornecer para o estudo do letramento é uma compreensão de que as práticas de letramento estão situadas em relação às rotinas e aos processos de mudança social. Além disso, a forma como essas perspectivas são constituídas nas instituições sociais específicas e mais amplas e como influenciam e deslocam as identidades dos sujeitos.

usos da língua na Universidade. Assim, podemos apresentar, como elementos característicos dessa *esfera*, aspectos que emergem dos *encontros* entre sujeitos com diferentes *práticas de letramento*:

- (59) *Em aula, a professora DLZ (...) diz que os alunos precisam aprender a ler os textos, a trazê-los para a aula, pois ela considera que os sujeitos não são recipientes vazios e que eles precisam construir-se como interlocutores que contestam, que argumentam. Fala, ainda, sobre a questão do trabalho final e expõe que as leituras não se resolvem em poucos dias, afinal é um processo que exige continuidade. (...) A professora explica, dando exemplos de como elaborar a atividade de análise de poema. Fala da importância de se organizar a estrutura do texto com base em uma organização que contemple início, meio e fim, e enfatiza que os acadêmicos devem se basear em outros trabalhos realizados em diferentes disciplinas. Afirma, ainda, que espera um texto organizado, estruturado e articulado, de acordo com expectativas de trabalhos acadêmicos. Em relação às leituras, a professora indica que os alunos busquem livros na Biblioteca Universitária ou que invistam em sua formação acadêmica, construindo sua própria biblioteca.* (Diário de campo – 07 de maio de 2013, nota nº35. Ênfases nossas)

Considerando as demandas da *esfera* e a configuração das ações de ensino, em (59), destacamos orientações a respeito da escrita, da leitura, do posicionamento por parte dos *interactantes* e do comportamento esperado no que se refere à participação dos acadêmicos nos *eventos de letramento* característicos da *esfera acadêmica*. Durante as aulas, os usos sociais da escrita estabilizados são tomados como parte do contexto e mediante a não apresentação do reconhecimento de tais estabilidades, os interlocutores mais experientes tendem a enfatizar, a partir de suas compreensões e percepções relacionadas a esses usos, os modos de se lançar mão de formas *de dizer* e *de fazer* específicas, o que depreendemos nos grifos em (59) acerca de como os estudantes devem ler, organizar os textos com base nas expectativas da *esfera* em questão, prever a configuração de uma biblioteca pessoal. Nesse caso,

entendemos que diante do estranhamento vivenciado entre os sujeitos, há um conjunto de instruções que parece buscar uma atenuação relativa às divergências decorrentes das *práticas de letramento* dos acadêmicos em relação às *práticas de letramento* características das relações intersubjetivas estabelecidas na *esfera acadêmica* (LEA; STREET, 1998; GEE, 2004a).

A respeito dessas observações, Gee (2004a) discute compreensões relacionadas à escrita em uma dimensão instrucional, as quais acabam suprimindo a complexidade das rotinas e dos processos culturais implicados na participação, no caso desta pesquisa, dos graduandos do curso de Letras em *eventos de letramento* característicos da *esfera acadêmica*. Usar a escrita socialmente, aprender a lidar com os *modos de fazer* na Universidade relaciona-se a uma questão de *identidade*, de reconhecimento e de compartilhamento das necessidades em torno das atividades, das rotinas e dos hábitos, o que requer vivências que ultrapassem a dimensão das instruções relacionadas aos usos da escrita nos mais diversificados espaços, assumindo especificidades relativas aos processos culturais (IVANIC, 1998; LEA, STREET, 1998; LILLIS, 2001; GEE, 2004).

Além disso, importa reiterar que lidamos, nesse contexto, com usos considerados socialmente como *dominantes* e, por implicação, com as dificuldades decorrentes das divergências entre *práticas de letramento* requeridas e *práticas* carreadas pelos acadêmicos para ancorar sua participação em *eventos de letramento* na *esfera* em questão. Os usos mencionados, de acordo com Zavala (2011), erigem-se em uma tradição que se enuncia como neutra, científica e racional e que toma a língua em uma perspectiva instrucional (GEE, 2004), o que já discutimos no segundo capítulo desta dissertação. Por outro lado, é preciso compreender que esses usos também se sustentam nas relativas estabilidades decorrentes das relações historicamente constituídas entre os sujeitos no âmbito da *esfera acadêmica*, o que optamos por discutir à luz dos preceitos do *modelo ideológico* (STREET, 1984) em uma dimensão dialógica e também ideológica da linguagem (BAKHTIN, 2010, [1920-24]; BAKHTIN, 2010, [1952-53]; VOLOSHÍNOV 2009 [1929]; PONZIO, 2010). Assim, para que as divergências e conflitos sejam considerados e ressignificados, é fundamental que tais questões sejam tomadas a partir das instabilidades constitutivas dos *encontros*, dos distanciamentos e das aproximações desencadeados por posicionamentos que se configuram em relação, por exemplo, aos

conceitos bakhtinianos do *excedente de visão* e da *exotopia*, os quais reputamos imprescindíveis para que possamos compreender particularidades relativas aos usos que estão materializados nos *encontros*.

Em relação à questão da *ideologia*, nessas circunstâncias, tanto no que concerne aos estudos do letramento quanto no que toca ao ideário bakhtiniano, podemos tomar essa discussão na perspectiva do que é entendido como *dominante* em conflito com o que é tomado como *vernacular*, ou, ainda, do que é *ideologia oficial* e do que pode ser discutido na perspectiva do *cotidiano*, em uma dimensão dialógica e não dicotômica (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013). Tais discussões implicam considerar conceitos dessa ordem em constante enfrentamento, haja vista que a estabilização de determinados usos convive com o embate entre forças centrípetas e forças centrífugas as quais são inerentes às relações intersubjetivas estabelecidas nas mais diferentes *esferas da atividade humana* (com base em BAKHTIN, 1981). Importa enfatizar, de acordo com reflexões de Ponzio (2013, p. 159) acerca dessa questão, que

Em uma sociedade na qual o contraste de classe não existe ou é reduzido ao mínimo [...] não existe nenhuma quebra entre ideologia cotidiana e ideologia oficial [...] Lá onde os contrastes e contradições sociais crescem, aparece, ao invés, uma complexa estratificação da ideologia ‘cotidiana’, que somente nas camadas mais altas [...] apresenta-se em uma relação de adequação e, no máximo de identificação com a ideologia vigente nas instituições, imposta pela classe dominante, nas camadas mais baixas a ideologia cotidiana vai aos poucos se destacando da ideologia oficial até resultar em pleno contraste com essa.

Nesse contexto, é relevante acrescentar que a dimensão ideológica compõe a materialidade do signo (VOLOSHÍNOV, 2009 [1929]) cuja representação se pauta nas crenças e valorações dos sujeitos que organizam os espaços sociais à luz de suas histórias e memórias, isso para o ideário bakhtiniano, ou, à luz de suas *práticas*, para os estudos do letramento. Acerca de tais questões, evocamos o excerto a seguir:

- (60) A primeira avaliação da disciplina *Literatura Portuguesa I* consistirá em uma produção textual. Observe a base de dados do projeto **Cantigas Medievais Galego-Portuguesas** disponível em <<http://www.cantigas.fcsh.unl.pt/>>. Selecione uma delas e, consultando o glossário disponível em <<http://www.cantigas.fcsh.unl.pt/glossario.asp> [2]>, proponha uma “tradução” (releitura, transcrição, paráfrase da mesma. Em seguida, comente-a observando os seguintes aspectos: a) **autoria**; b) **classificação** (de amor, de amigo, de escárnio ou maldizer); c) **conteúdo semântico** (tema) e c) dois ou mais **processos compositivos**. Conclua a sua produção textual com uma **análise comparativa** entre a cantiga medieval e um texto contemporâneo (poema, música) de livre escolha identificando as **conexões intertextuais**, entre aproximações e distanciamentos. Você pode consultar, para a produção textual, os seguintes estudos (...) (Diário de campo - 31 de março de 2013, nota ° 13. Ênfases nossas)

Em (60), observamos as orientações dadas para a realização de uma atividade envolvendo a produção textual escrita, considerando valorações e interesses de modos de *fazer* e de *dizer* característicos da *esfera* em questão. Enfatizamos, primeiramente, que o excerto em questão compõe um conjunto de instruções repassado aos acadêmicos da segunda fase do curso de Letras por meio da plataforma *Moodle*, o qual foi abordado em sala pelo professor *FSG.* À luz dessas orientações, os alunos deveriam elaborar um texto que poderia se configurar como uma ‘releitura’, uma ‘transcrição’ ou uma ‘paráfrase’, levando em conta alguns critérios apontados em relação à autoria, à classificação do texto escolhido, ao conteúdo semântico e à articulação de dois ou mais processos compositivos. Por fim, o graduando deveria construir uma análise comparativa. Os acadêmicos também receberam uma lista de referências de trabalhos a serem consultados, bem como indicações de leituras a serem realizadas.

Observamos, em relação ao excerto (60), nesses termos, a caracterização de demandas que constituem e organizam a *esfera acadêmica*. Há indicações de determinadas leituras, há instruções acerca

do tipo de produção textual esperada no que se refere ao nível da *configuração composicional*, se pensarmos na materialização dos textos nos *gêneros do discurso*, e há uma definição temática que se volta para o conhecimento de saberes canônicos em relação à história da Literatura Portuguesa. Já no que se refere aos recursos linguísticos e fraseológicos não havia menções referentes às instruções a serem seguidas, haja vista que parece ser de senso comum que a escrita na universidade ancora-se na *norma padrão* – conceito tomado aqui à luz de Faraco (2008). Outro aspecto que desvela a organização da *esfera acadêmica* diz respeito às referências mencionadas como relevantes para a realização da pesquisa e a necessidade de concretização de uma articulação entre diferentes textos e diferentes ideários, o que é tomado como próprio das atividades desempenhadas na *esfera acadêmica* e remete a configurações muito estreitamente relacionadas aos *letramentos dominantes*. Acerca da caracterização das *esferas*, podemos evocar Britto (2003, p.53) que

Ao considerar a construção do conhecimento, tem-se que considerar também o modo como são elaboradas e veiculadas as informações e as conformações ideológicas dentro das quais se constroem valores e saberes dominantes que informam as práticas sociais. [...] Nesse movimento, qualquer informação resulta da ação política de instâncias de poder (ou de contra-poder) na forma do produto sócio-histórico.

Nessas circunstâncias, assumindo o conflito inerente às relações, ao passarmos a atentar para o que os sujeitos têm a dizer à luz de suas *práticas de letramento*, conforme propõe Lillis (2001), encontramos uma série de conflitos materializados em *dizeres* que se classificam como ‘pouco adequados’, como ‘aquém dessas mesmas expectativas’ requeridas na *esfera* em questão, o que podemos entender em relação à ideologia como representações sociais que enfatizam certas formas de dizer e que conseqüentemente acabam por estabilizar certos *estilos*, determinados *conteúdos temáticos* e *configurações composicionais*, os quais são desencadeados pelas relações históricas e políticas de cada tempo, de cada época (com base em BAKHTIN, 1997). Aqui, evocamos falas de ALB.-1/2 e de CLX.-3 sobre *encontros* estabelecidos com base nas estabilidades depreendidas a partir das vivências com *modos de dizer* característicos da *esfera acadêmica*:

- (61) *Eu considero importante num texto um bom esclarecimento das tuas ideias, mas aliado a isso tem que ter uma boa ortografia, né? (+) Porque eu acho que dificulta um pouco o leitor que encontra vários erros ortográficos e que::: / mas eu acho que o mais importante mesmo seria **passar as ideias**. Mas **agora** eu penso que::: também **tu tem que defender alguma coisa, mas sempre citar, né?** Pra não parecer que baixou um santo e tu aprendeu as coisas sozinha, entende? **Tem que ter citação** até porque se o leitor gostou daquela pequena parte que ele consiga depois encontrar, né? É interessante até colocar na referência algum site que dê pra::: / o professor FSG. sempre faz isso, ele coloca sempre sites como o "Domínio Público" ou algum lugar que dê pra pegar o texto que ele falou, né? (ALB.-1/2, entrevista realizada em 10 de julho de 2013, ênfases nossas)*

Já CLX. -3 problematiza:

- (62) *Eu ando pensando sobre as normas, na verdade, a cada trabalho que eu recebo, **eu não entendo muito bem** (+) **porque que se faz tanta questão disso, talvez porque são os textos que a gente tá lendo**, então seria bom que nós pudéssemos (+) também (+++) se acostumar com a forma escrita pra desenvolver as nossas ideias porque no final **a gente vai ter que escrever um TCC, vai ter que aprender a lidar, vai precisar dessa formalidade toda** (+) em algum momento. Como na escola a gente aprender outros tantos gêneros, aqui, a gente tem que aprender esse que é bem mais complexo, eu acho. Eu realmente não tenho essa questão muito clara. **E a gente aprende mesmo mais na prática, na correção dos trabalhos, o professor marca "Oh, tá errado aqui"**. (CLX.-3, entrevista realizada em 01 de julho de 2013, ênfases nossas)*

Podemos destacar em relação aos excertos (61) e (62), demandas que caracterizam a *esfera acadêmica* e que emergem de vivências pautadas na configuração praxiológica das ações de ensino.

ALB.-1/2, em sua fala, menciona questões relacionadas à ortografia, o que entendemos referir-se ao *bem escrever* e ao *bem falar* ancorados na *norma padrão*; a acadêmica destaca também o que ela compreende como ‘habilidade’ de apresentar ideias de maneira ‘clara’, o que nos faz refletir acerca do que estaria relacionado à noção de *clareza* (LEA; STREET, 1998) e acabamos por estabelecer ligações com o que Lillis (2001) discute a respeito da concepção de *língua* que se delimita pela ‘transparência’, pelas ideias que devem ser transmitidas de maneira clara e objetiva entre o *emissor* e o *receptor*, aqui retomando uma representação focada no *código* e nas variáveis relacionadas a ele e definidas *a priori*, o que é objeto da crítica de Voloshínov (2009 [1929]). Subjacentemente a essa questão está o debate que ancora a relevância de se discutir os usos sociais da língua em consonância com uma concepção de prática social (KLEIMAN, 2007), de maneira a evidenciar aspectos que desvelem complexidades relacionadas a padronizações tomadas como de domínio de todos e que acabam por constituir – para *muitos* dentre esses *todos* – as *práticas do mistério* nas diferentes *esferas* (LILLIS, 2001; 2003).

Outro ponto a ser destacado em (61), refere-se ao que *ALB.-1/2* defende como relevante em se tratando do uso das citações, lançando mão da *palavra outra* em um discurso que tratamos como *reportado* a partir de Voloshínov (2029 [1929]). Tal menção nos remete ao que é discutido sobre o espaço dedicado às referências e às indicações de leituras feitas, nesse caso, pelo professor *FSG.*, o qual enfatiza a circulação de obras publicadas no *site* Domínio Público. Está em jogo, nessas circunstâncias, a manutenção da tradição que constitui os *gêneros do discurso* pertencentes à *esfera acadêmica*; estão também em foco as especificidades que marcam a *esfera acadêmica* como um espaço que se organiza a partir de diferentes vozes, de legitimações e de confrontos relacionados às atividades nela estabelecidas e definidas como características das *práticas de letramento* que têm lugar nesse espaço.

Já em relação à fala de *CLX.-3*, acadêmica na terceira fase do curso, analisamos um desconforto relacionado às normas de maneira geral, desde a ABNT até o que ela entende como *formalidades* relativas à escrita na *esfera acadêmica*. Assim, mesmo estando em fase mais avançada do curso, tal desconforto que inferíamos eliciar-se nas fases iniciais parece ainda presente. A partir do que encontramos em (61) e (62), percebemos como as normas entram em contato e em conflito com as expectativas e com as *práticas de letramento* dos participantes de

pesquisa, não parecendo haver ‘aquietamentos’ substantivos se considerado o avanço da primeira para a segunda fase e desta para a terceira. Possivelmente seja requerido mais tempo de vivências na *esfera acadêmica* para que desconfortos – com a *norma* propriamente dita ou com questões mais complexas relacionadas aos *modos de dizer* – se ‘aquietem’, com todas as nuances de sentido que esse ‘aquietar-se’ traz consigo: desde um processo de mera conformação que remete à *assimilação* objeto de crítica de Kalantizis e Cope (2006) – processo que, em nossa compreensão não implica *apropriação* de conhecimento no sentido vigtskiano (VIGOTSKI, 1991 [1978]) do termo – até um processo de integração na *esfera*, na condição de *insider* de que trata Kramsch (1998), ao qual reputamos a mencionada condição de *apropriação* de conhecimentos. Entendemos que, em muitos casos, possivelmente possamos tratar desses dois processos como dois polos extremos de um *continuum* de movências que se dão a partir dos diferentes *encontros* que constituem as vivências entre a subjetividade e a alteridade nessa *esfera*.

Vale mencionar, ainda, a compreensão de *CLX.-3* acerca da necessidade de experiências em torno das atividades requeridas, para que os sujeitos possam constituir suas percepções e rotinas com base em orientações e intervenções referentes aos *modos de dizer* e de *fazer* na Universidade. Em (62), observamos que, apesar do desconforto, há um reconhecimento de que as especificidades exigidas estão relacionadas aos usos sociais da escrita os quais marcam as relações estabelecidas na *esfera acadêmica*.

Ainda em relação aos conflitos mencionados e às demandas relacionadas à configuração praxiológica das ações de ensino, podemos observar em (63), possíveis buscas por acomodações desses desconfortos em relação ao *dizer* nas falas de *MIH.-3* o que nos coloca diante das já mencionadas movências relativas às reverberações de tais demandas e configurações no que concerne à condição de participação de *MIH.-3* (ser/estar *insider* e/ou *outsider*):

- (63) *No primeiro trabalho, por exemplo, não teve tanta citação, mas foi a menor nota. Isso é meio complexo. No segundo, já teve mais citações e ela [professora DLZ] falou das citações excessivas. No último trabalho, citei / tentei fazer um equilíbrio assim, né, pra não ficar demais a minha opinião, nem demais a citação, porque do primeiro trabalho, acho que foi geral, ela falou em*

sala de aula que não tinha citação nenhuma dos autores que ela deu em sala de aula. Daí, no segundo, eu pensei "Vamos fazer citação.", mas não valeu de nada. Eu até comentei com uma colega e ela me disse "Meu Deus, eu não sei o que que ela quer, porque eu já fiz tudo que ela pediu e a nota (+)", a nota dela foi até mais baixa que a minha. Então, eu tento::: equilibrar assim, né? Eu acho que a citação é pra gente ficar mais seguro assim, só o que a gente teve mais em aula, principalmente dos textos que cruzavam com outra disciplina, o professor citava muito em sala e isso me deu mais segurança pra citar nos textos. Mas pra citar mesmo, eu peguei um livro que o professor de Literatura Brasileira deu em sala de aula e foi onde me ajudou mais, na questão da segurança mesmo. (MIH.3, entrevista realizada em 22 de julho de 2013, ênfases nossas)

Em (63), podemos depreender pelo menos dois aspectos que consideramos relevantes para compreendermos as demandas acadêmicas em relação à configuração praxiológica das ações de ensino e à reverberação das configurações observadas no que se refere à condição de participação como *insider/outsider*. Primeiramente, apontamos que *MIH.-3* busca aprender a lidar com essas demandas características das relações referentes aos usos estabelecidos na *esfera acadêmica*, e em seguida, depreendemos, considerando as tentativas e inseguranças de *MIH.-3*, a premência de lidar com as vozes de outros autores de maneira adequada.

A exigência da compreensão do uso de citações nos textos acadêmicos configura-se como uma das mais complexas tarefas apontadas pelos participantes de pesquisa, o que está relacionado à questão do *discurso reportado* e da dificuldade para trazer a *palavra outra* para o tecido que se constrói fio a fio, em meio ao caldeirão de vozes dialogicizantes com as quais convivemos cotidianamente e que fazem parte dos dizeres que estabilizam determinados *modos de dizer* relacionados aos usos sociais da língua (VOLOSHÍNOV, 2009 [1929]). *MIH.-3* convive, nesse caso, com a urgência de se adaptar a esses modos que foram se constituindo historicamente a partir de relações estabelecidas entre sujeitos que compartilhavam e compartilham de *práticas de letramento* consideradas convergentes com rotinas e hábitos relacionados ao *mainstream*. Para Voloshínov (2009 [1929], p. 185),

importa compreender que

La lengua no refleja las oscilaciones subjetivas y psicológicas, sino las interrelaciones sociales estables los hablantes. En diferentes lenguas, durante épocas distintas, en grupos sociales diversos, en los contextos axiológicos variables predominan una u otra forma, unas u otras modalidades de estas formas. Todo esto indica la debilidad o la fuerza de las tendencias de la orientación social recíproca de los hablantes: las formas mencionadas son justamente los sedimentos estables, seculares de tales tendencias.¹⁹²

Assim, para que se possa caracterizar a *esfera acadêmica* a partir das relações estabelecidas por meio de determinadas atividades é imprescindível compreender os aspectos históricos, políticos e sociais que constituem as avaliações prevalecentes em se tratando dos usos da escrita, bem como dos modos de se posicionar dentro da *esfera acadêmica*, assumindo dessa maneira possibilidades de uma participação que se aproxime no *continuum outsider/insider* (com base em KRAMSCH, 1998) ao que entendemos como imersão e que implica ressignificação das *práticas de letramento* de maneira a facultar aos sujeitos a compreensão das implicações ideológicas subjacentes aos *atos de dizer materializados nos gêneros do discurso secundários* e um maior monitoramento referentemente à sua participação nos *eventos de letramento* requeridos nessa *esfera*, questão que retomaremos à frente.

Desse modo, parece relevante entender a complexidade que emerge do conjunto de fatores sociais e históricos, colocando sobre a mesa diferentes maneiras *de fazer* e *de dizer* (ZAVALA, 2011). Destacamos a importância de se observar e de se compreender a historicidade dos sujeitos e das *esferas*, ambos em constituição permanente, mas que tendem a ser concebidos como seres genéricos,

¹⁹² Tradução nossa: A língua não reflete as oscilações psicológico-subjetivas, mas inter-relações sociais estáveis entre os falantes. Conforme as línguas, as épocas, os grupos sociais e de acordo com a finalidade que o contexto requer e de acordo com a finalidade que o contexto requer, predominam ora uma forma ora outra, ora uma variante ora outra. Tudo isso indica a fraqueza ou a força das tendências conforme orientação recíproca dos falantes: as formas mencionadas são justamente cristalizações estáveis, seculares.

em se tratando dos sujeitos, e como espaços ‘neutros’, pensando nas *esferas*. Dessa forma, é fundamental discutir os usos estabilizados como *dominantes* em relação às *esferas* e ao *cronotopo* na perspectiva institucional. Nesse contexto, focalizando as discussões referentes aos estudos do letramento, evocamos J. Street e B. Street (2004, p. 190) que exploram, sopesando tais considerações, o letramento nas *esferas* de escolarização e discutem que

La institucionalización de un modelo particular de literacidad opera no solo a través de formas particulares del discurso y del texto, sino en el espacio físico e institucional que está separado del espacio ‘cotidiano’ para propósitos de la enseñanza y del aprendizaje, y que se deriva de las construcciones sociales e ideológicas más amplias sobre el mundo social y sobre el mundo edificado. Los ‘procedimientos’ representan la manera en que las reglas para la incorporación de los participantes como maestros y alumnos están constantemente afirmadas y reforzadas dentro de prácticas que, supuestamente, solo se relacionan con usar la literacidad y hablar de ella [...] ¹⁹³

Entendemos que, historicamente, os usos que caracterizam a *esfera acadêmica* foram construídos e organizados com base em uma perspectiva vinculada à *ideologia dominante*. Para a filosofia bakhtiniana, “[...] a ideologia é um sistema de concepções determinado por interesses de um certo grupo social, de uma classe [...] (PONZIO, 2013, p. 182), os quais estão pautados em um sistema de valores que influenciam atitudes, comportamentos e posicionamentos tanto dos

¹⁹³ Tradução nossa: A institucionalização de um modelo particular de letramento opera não só por meio de formas particulares do discurso e do texto, mas também no espaço físico e institucional que é separado dos demais espaços do cotidiano haja vista os propósitos que carrega acerca do ensino e da aprendizagem, os quais derivam das construções sociais e ideológicas mais amplas sobre o mundo social mente construído. Os ‘procedimentos’ representam as maneiras pelas quais as regras para incorporação de participantes como professores e alunos são constantemente afirmadas e reforçadas dentro das rotinas que, supostamente, se referem apenas ao letramento e ao modo de falar sobre ele.

sujeitos que assumem a função de delinear certas especificidades relativas aos usos da escrita, nesse caso, quanto dos sujeitos que se constituem identitariamente a partir de outros sistemas de valores, os quais se delineiam como conflitantes. Nessas condições, para que possamos compreender a influência da organização do *cronotopo* na organização da *esfera acadêmica*, precisamos considerar esse jogo de conflitos entre singularidades, pluralidades, ideologias e axiologias. Não há como discutir esses usos sem que se assumam a dimensão do poder implicada nas relações humanas, não há como debater essas relações sem que se explore o que está subjacente aos confrontos de ideologias.

Nesse caso, faz-se necessário datar historicamente e situar espacialmente os *encontros* que materializam as relações entre os sujeitos na referida *esfera*. De acordo com Barton (2007 [1994]), a instituição escolar constitui-se como espaço que se distingue de outras *esferas*: há vestimentas específicas; comportamentos adequados; usos da língua bem marcados; separações e limitações. Tais distinções pautam-se, de acordo com Gee (2004a), em concepções hegemônicas de *cultura* e por implicação de *língua* e de *sociedade*. Já Street (1984, p.19), ao propor o *modelo ideológico* de letramento, pretendia expor que “The ‘autonomous’ model is, then constructed for a specific political purpose.”¹⁹⁴ e que o sistema educacional ocidental voltava-se para a manutenção de tais propósitos. Diante dessas considerações, tentamos compreender por meio da *exotopia* e do *excedente de visão* trazidos por WKC.-1 demandas acadêmicas relacionadas ao seu convívio ainda inicial com essas especificidades da nova *esfera*.

(64) *Eu comecei a perceber que tinha alguma coisa diferente quando eu comecei a entrar no Lattes dos professores e eu percebi que todos eles tinha doutorado e que todo mundo pesquisou um monte e::: chegava nas aulas e os professores perguntavam se você tinha lido tal, livro, tal livro e tal livro e você nunca nem ouviu falar daquilo. Então tem toda uma carga intelectual e aí, eles faziam análises assim durante a aula “Ah, esse livro é bom, esse livro é ruim.” e::: daí quando eu fui escrever a resenha, eu pensei “Eu não tenho (+) toda essa bagagem, eu tenho medo de tá falando alguma coisa e*

¹⁹⁴ Tradução nossa: O modelo autônomo foi construído para uma proposta política muito específica.

tá:: falando uma coisa absurda aqui. Eu não quero criticar isso e depois perceber que aquilo, na verdade, era algo positivo. Esse foi um medo, um medo muito grande, “Tipo quem é você pra falar?”. (WKC.-1, entrevista realizada em 24 de julho de 2013. Ênfases nossas)

Em (64), observamos que *WKC.-1*, ingressante da primeira fase, identifica particularidades relevantes das vivências na *esfera acadêmica*, dentre as quais destacamos a compreensão em relação à premência de continuidade nos estudos, concretizada na percepção de que todos os docentes apresentam titulação de doutorado, o que reflete as condições sociais e econômicas delineadas a partir das configurações *cronotópicas*. Ressaltamos também a importância do domínio em relação às discussões realizadas e estabilizadas historicamente em se tratando do que *WKC.-1* entende como “carga intelectual” e, ainda, do lugar desses debates na sociedade; o que nos leva ao terceiro aspecto a ser tratado aqui, e que já foi discutido no sexto capítulo desta dissertação, em relação ao cânone literário: o que deve ser lido? O que pode ser considerado como Literatura? E, enfim, quais obras são avaliadas como relevantes para a construção do conhecimento na Academia? A respeito dessa questão, entendemos que há uma relação de manutenção de uma Literatura que se consolidou de uma maneira ou de outra no *grande tempo/espaco* (com base em BAKHTIN, 2010 [1979]). Sobre essa discussão, consideramos o que propõe Bakhtin (2010 [1979], p.175):

Em todas as formas estéticas, a força organizadora é categoria axiológica de outro, é a relação com o outro enriquecida pelo excedente axiológico da visão para o acabamento transgrediente. O autor se torna próximo da personagem apenas onde não há pureza da autoconsciência axiológica, onde sob o poder da consciência do outro, ele toma consciência de si no outro dotado de autoridade [...] e onde o excedente [...] é reduzido ao mínimo e não tem caráter essencial e intenso. [...] Tudo isso define a obra de arte não como objeto de um conhecimento puramente teórico, desprovido de significação de acontecimento, de peso axiológico, mas como acontecimento vivo [...].

Retomando as falas de WKC.-1, observamos que o graduando entra em conflito com determinadas configurações da *esfera acadêmica*, as quais estão assentadas em um conjunto de elementos organizados conforme o *tempo* o *espaço*, de acordo com as tradições relacionadas à natureza dos *encontros* estabelecidos nessa *esfera* e com as exigências do mercado de trabalho atreladas à *funcionalidade* discutida em Ponzio (2010; 2013). O estudante reconhece como parte das demandas acadêmicas o currículo *Lattes*, instrumento que se estabelece, nos revozeamentos na *esfera*, como de ‘suma importância’ no que concerne à avaliação do desempenho e dos percursos profissionais dos participantes em relação aos *eventos* requeridos na Universidade.

WKC.-1 apresenta também, nessa mesma perspectiva, alguma insegurança a respeito do que define como “carga intelectual”, ou em outras palavras, das *práticas de letramento* dos sujeitos no que tange aos usos estabilizados dentro da *esfera acadêmica* e da importância do reconhecimento de determinados posicionamentos acerca da criticidade e das avaliações do que pode ser considerado como característico dessa *esfera* ou não. Mediante tantas urgências e necessidades, o graduando relata receios e aflições perante a possibilidade de se enunciar de maneira inadequada, o que pode ser atribuído, em nosso entendimento, a dificuldades relativas ao reconhecimento dos *estilos*, das *configurações composicionais* e dos *conteúdos temáticos* (BAKHTIN, 2010 [1952-53]) considerados relevantes no que tange aos *encontros* estabelecidos por meio dos *gêneros do discurso secundários*, no caso, a *resenha* – tal como no excerto (64) e ainda do que está subjacente à estabilização de determinados usos no que concerne às implicações ideológicas e axiológicas. A respeito dessa questão, evocamos reflexões de Faraco (2009, p.131) sobre as discussões do Círculo de Bakhtin:

[...] envolver-se em uma determinada esfera da atividade implica desenvolver também um domínio dos gêneros que lhes são peculiares. Em outras palavras, aprender novos modos sociais de fazer é também aprender os modos sociais de dizer. Nesse sentido, Bakhtin chama a atenção para o fato de que são muitas as pessoas que, mesmo dominando muito bem a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de

não dominarem na prática, as formas do gênero de dada esfera.

Os *modos de dizer* na *esfera acadêmica*, considerando o *estilo*, a *configuração composicional* e o *conteúdo temático*, constituem-se em consonância com as relações estabelecidas e com as demandas e configurações *cronotópicas* que balizam a organização das *esferas* a partir dos usos que se consolidam em determinados tempos e dos usos que entram em conflito com estes a partir dos *encontros* entre sujeitos com *práticas de letramento* divergentes das *práticas* que constituem instituições como a universidade. Para Bakhtin (2010 [1952-53]), os *gêneros do discurso* funcionam, nesses termos, como correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Em cada época e em cada *esfera*, encontramos especificidades relativas às relações de poder, às valorações e às ideologias em enfrentamento em usos da língua que materializam a axiologias de sujeitos que se *encontram*, bem como determinados propósitos políticos em favor de certas organizações sociais.

- (65) *No início da aula, a professora DLZ. comenta os trabalhos de Análise de Poemas entregues pelos alunos, e relata que esperava de alunos em terceira fase maior domínio de questões relacionadas à organização do texto, bem como revisão e releitura do que teria sido escrito para ser entregue. Ela fala, ainda, das normas da ABNT, enfatiza questões como espaçamento, fonte, citação, e elaboração das referências. Em seguida, comenta a respeito da dificuldade dos alunos para construir sentidos, afirma que é esperado que o aluno leia seu texto antes de entregar para a professora. Enfatiza, novamente, que questões formais já deveriam ser de domínio de todos e que bastava que os alunos realizassem uma busca no site da Biblioteca Universitária. A professora comenta, ainda, sobre o processo de elaboração de referências, informando aos alunos que inserir um link não corresponde a uma referência, já que são necessárias outras informações acerca da obra consultada. No que se refere à análise, a professora DLZ. destaca que a maioria dos alunos escreveu como se sua análise estivesse sozinha no*

*mundo. Pede que os alunos reflitam a respeito da importância de se **entrelaçar vozes de outros autores**. Ela diz que as referências foram lidas em aula e diz que quando leu os trabalhos percebeu que muitos estudantes não haviam lido as **leituras obrigatórias** para a disciplina. (Diário de Campo – 28 de maio de 2013. Nota nº 127. Ênfases nossas.)*

Atentamos em (65) para um *feedback* que problematiza *modos de dizer* que se distanciam das expectativas relacionadas às normas, a questões referentes à organização do texto, bem como o apontamento de dificuldades relativas à construção de sentidos por parte dos graduandos. Há também menção à orquestração de vozes e à configuração de organizações dessa ordem no que tange à elaboração de referências e à realização de leituras obrigatórias.

Parece estar em jogo um conjunto de expectativas que baliza os *encontros* entre os sujeitos na *esfera acadêmica* e que, a seu turno, configura-se como um *pool* de demandas dessa mesma *esfera*. Diante das divergências, *DLZ* busca apresentar instrucionalmente orientações para a realização de atividades posteriores, o que remete à ressignificação da participação dos graduandos. Para Lillis (2001), instituições sociais como a universidade possuem uma longa história de tradição relacionada a um tipo de conhecimento definido como ‘legítimo’, o qual foi construído e mantido por meio de determinadas rotinas em torno das atividades relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Além disso, em consonância com essa questão que remete ao pertencimento a um certo grupo social, para Ivanic e Moss (2004), a escrita desenvolvida na *esfera escolar* foi delineada historicamente como uma habilidade a ser atingida pelo estudante.

Escribir en las clases [...] tenía como objetivo aprender a escribir – un fin en si mismo –; escribir en las otras clases perseguía mostrar lo que se había aprendido sobre una materia determinada. [...] esta escritura usaba el lenguaje de los grupos culturales dominantes y era relativamente fácil de adquirir para los niños de esos grupos. Como la escritura es fácil de reunir y examinar, se convirtió en la forma de ‘discriminar’ entre los niños a la hora de los exámenes. Esto provocó la separación de una élite

bajo la máscara de la 'igualdad de oportunidades'.¹⁹⁵ (IVANIC; MOSS, 2004, p.221-222)

Datar e situar a escrita na *esfera acadêmica* requer que compreendamos então o tipo de escrita definido como adequado e as heranças subjacentes a essas definições. Observamos, em campo, uma busca por compartilhamento de tais concepções: uma escrita clara, objetiva, materializando pensamentos críticos, trazendo à baila reflexões científicas, argumentações racionais, posicionamentos imparciais. Todas essas particularidades aparecem como delineamentos dos *encontros* estabelecidos por meio da escrita na *esfera acadêmica*, as quais são enfatizadas através das correções de trabalhos e das formas de se constituir as avaliações referentes aos *modos de dizer* divergentes do *mainstream* no que concerne à *configuração*, ao *conteúdo* e ao *tema* a ser abordado.

Com essas questões, o que pretendemos é caracterizar as demandas que constituem a *esfera acadêmica* no âmbito de nossa ação de pesquisa; para isso, conforme já mencionado, faz-se imprescindível compreender os contornos atribuídos aos usos da escrita em uma relação com os *letramentos dominantes* e, considerando nossas questões de pesquisa, tais compreensões nos auxiliam na busca por entendimentos relacionados à natureza da participação dos graduandos do Curso de Letras em *eventos* que ocorrem na *esfera acadêmica*. Enfatizamos, ainda, que a discussão de tais demandas visa ao entendimento de outros lugares, de outros conhecimentos, saberes e fazeres que, juntamente com estudantes provenientes de outros entornos, passam a fazer parte do complexo cenário educacional brasileiro. Kleiman (2010, p.377) traz essa discussão e analisa atribuições generalizantes aos propósitos de se

¹⁹⁵ Tradução nossa: Escrever nas aulas teria como objetivo aprender a escrever – como um fim em si mesmo – escrever em outras aulas tencionaria mostrar o que se aprendeu em determinada disciplina. [...] Esta escrita se baseava na linguagem dos grupos culturais dominantes e para os sujeitos advindos desses grupos era mais fácil de desenvolver a escrita. Como para esses sujeitos, a escrita é mais fácil de organizar e de analisar, esses usos passaram ser uma forma de discriminação entre as crianças em relação ao seu desempenho nos exames. Isso causou a separação de uma elite, sob o pretexto da "igualdade de oportunidade".

repensar a escrita nas instituições:

O interesse por esses grupos [estudantes distintos do *mainstream*] vai de encontro à perspectiva da escola, que tende a apoiar práticas de letramento dominantes, as de outras instituições poderosas e influentes no tecido social, assim como ela própria. Letramentos locais, de resistência, adquiridos em trajetórias pessoais singulares, às margens da educação formal, que moldam a vida cotidiana das pessoas, são menos visíveis e recebem menor apoio. Resultados da pesquisa científico-acadêmica como os já mencionados poderiam ser interpretados como uma interpelação para o abandono dos modelos universais e autônomos de letramento, de acesso limitado e pressupostos elitistas, em favor da adoção de modelos locais. No entanto, um apelo dessa natureza não leva em consideração a história da instituição escolar e a natureza reflexivo-analítica de suas práticas, visando a objetivos socialmente valorizados. Mais do que tentar transformar a instituição, parece necessário sugerir práticas e atividades que de fato visem ao desenvolvimento do letramento do aluno, entendido como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social. O elemento-chave é a escrita para a vida social.

Ivanic (1998), em se tratando desse enfoque, discute o letramento na *esfera acadêmica* como um espaço de tensão que acaba, muitas vezes, sendo reduzido a um problema com aspectos de uma escrita assumida como técnica, enquanto a participação do sujeito limita-se a um desempenho com habilidades gramaticais. Lillis (2001, p. 23), em convergência com a crítica de Ivanic (1998), problematiza olhares tais ao compreender que o discurso dominante se caracteriza por dois aspectos básicos: “[...] an emphasis on the individual and an emphasis on learning as acquiring a set of discrete, autonomous

skills.”¹⁹⁶ Enfatizamos que, assim como as autoras, não estamos excluindo tais aspectos; estamos problematizando a descontextualização desencadeada pela compreensão de que o olhar para a dimensão cognitiva dos usos da escrita dá conta de discutir tais usos na *esfera acadêmica*. Para Zavala (2010), a questão volta-se para um viés epistemológico e para os contornos identitários dos sujeitos em relação.

[...] la literacidad constituye una práctica social que siempre está inmersa en principios epistemológicos construídos socialmente. Aunque se afirme que la literacidad es una habilidad puramente técnica, esta habilidad se enmarca en versiones particulares de la literacidad que son SIEMPRE ideológicas. Y es que las formas en que la gente se acerca a la lectura y la escritura están enraizadas en concepciones que se encuentran relacionadas con el conocimiento y la identidad; en visiones específicas del mundo y en un deseo de que una visión de la literacidad domine sobre otra. Así, por ejemplo, la forma en que los maestros y sus estudiantes interactúan es ya de por sí una práctica social que afecta la manera en que la literacidad es aprendida y las ideas que sobre ella se internalizan.¹⁹⁷ (ZAVALA, 2004, p. 439, ênfase da autora)

Assim, usos estabilizados na *esfera acadêmica* são usos que

¹⁹⁶ Tradução nossa: ênfase no individual e ênfase no aprendizado como aquisição de um conjunto de habilidades autônomas.

¹⁹⁷ Tradução nossa: o letramento constitui uma prática social que sempre está imersa em princípios epistemológicos construídos socialmente. Embora se tome o letramento como habilidade puramente técnica, esta habilidade se marca a partir de diferentes perspectivas em uma compreensão de letramento que é sempre ideológico. Além disso, as maneiras pelas quais as pessoas se aproximam para a leitura e a escrita estão enraizadas em conceitos que estão relacionados ao conhecimento e à identidade; a visões de mundo específicas e um desejo de uma visão de letramento que se sobreponha a outra. Por exemplo, como os professores e os alunos interagem é já uma prática social que afeta a maneira como o letramento é aprendido e como as ideias sobre o que são aprendidas.

foram sendo construídos à luz de tradições, de interesses de determinados sujeitos, de valorações que estão em constante disputa, mas que aparecem discursivizados, não raramente, como usos assepticamente padronizados. Nesse contexto, trazemos a discussão da ressignificação das *práticas de letramento* de nossos participantes de pesquisa que foi articulada até o presente momento como conflituosa. O conflito além de ser inerente às relações humanas, também materializa um aspecto relevante no que tratamos como divergências entre *práticas* requeridas na *esfera* e *práticas* que caracterizam esses sujeitos. Participar de *eventos de letramento* na universidade nos quais é requerido o *ato de dizer* exige dos sujeitos que eles passem, inicialmente, a entender como as regras do jogo se organizam e se constituem (IVANIC, 1998). A questão é que nem sempre tais regras convergem com representações de mundo discentes e, adicionalmente ao estranhamento que causam nessas situações, tendem a não estar claramente explicitadas ou não se colocar como efetivamente disponíveis, exatamente porque supõem subentendidos – no sentido que Ponzio (2007) dá ao termo – que, nesses casos, não existem. É nesse contexto que os desconfortos passam a influenciar na condição de participação de graduandos em *eventos* na *esfera acadêmica*. Subjacentemente a essa postura está a noção de uma escrita que se organiza como *ato de dizer*, como atividade social e que se contrapõe a uma concepção que restringe a compreensão da *língua* em uso a uma dimensão monológica. A esse respeito Zavala (2010, p.89) discute que

Muitos estudos sustentam que o ensino superior carece de uma explicação explícita sobre os pressupostos subjacentes ao letramento acadêmico. Por exemplo, conceitos fundamentais como ‘argumento’, ‘crítica’, ‘estrutura’ e ‘evidência’ são, em geral, bastante opacos para os estudantes, e os professores não os tornam explícitos.

O que parece ser relevante, nesse contexto, é que os conflitos e as dificuldades relatados pelo grupo que compõe este estudo dizem muito acerca da *esfera* em questão e de suas configurações *cronotópicas*, bem como dos *eventos* e das *práticas de letramento* que ali se materializam ou se eliciam. Para Lillis (2001, p.30)

Within this framing, student writing is problematized as the process of learning the conventions of a particular discourse community, and student-writers are viewed as apprentices to these discourse communities. Studies of students writing within this frame involve questions about how they become, or don't become, socialized into particular practices/discourses.¹⁹⁸

Para compreender as demandas acadêmicas, levamos em consideração as concepções de *língua*, de *sujeito* e a natureza das relações observadas durante o período de geração de dados. Historicamente, os sujeitos foram sendo concebidos como participantes em relações de *diferença indiferente*, como concebe Ponzio (2010). A universalidade do sujeito e o lugar genérico ocupado por ele vai ao encontro de uma concepção subjetivista de *língua* que assume o sujeito como um 'falante ideal'. Na perspectiva do letramento, essa questão atrela-se aos mitos disseminados pelo *modelo autônomo* em seus discursos pautados na dicotomização entre oralidade e escrita; raciocínios abstrato e concreto; racionalidade e intuição. Tais discursos geram categorizações excludentes e mitigadoras do papel do sujeito em sua condição de unicidade; e da compreensão de *língua* como *encontro*.

Nesse contexto, ao observar as demandas acadêmicas, acompanhadas durante o período da observação participante nas aulas, e ao tomar as influências dessas demandas nas *práticas* dos graduandos participantes deste estudo, podemos inferir que há um senso comum que permeia os dizeres dos estudantes em relação ao tipo de comportamento, aos *modos* de escrever e *de fazer* na universidade e que se consolida de uma maneira ou de outra diante das possibilidades vivenciadas nos *encontros* que se delineiam de acordo com as constituições identitárias dos *interactantes*, com os tipos de relações estabelecidas no que se

¹⁹⁸ Tradução nossa: Dentro desse conjunto, a escrita do estudante é problematizada como processo de aprendizagem de convenções de uma determinada comunidade discursiva, e os estudantes-escritores são vistos por essas comunidades discursivas como aprendizes. Estudos da escrita dos estudantes nesse quadro envolvem questões sobre como eles se tornam, ou não, familiarizados com determinados discursos/práticas.

refere à simetria e à assimetria e com as regras estabelecidas no que concerne às configurações *cronotópicas* e com a caracterização da *esfera acadêmica*. Para Ponzio (2010, p.34):

A dissimetria, a não-reciprocidade da relação eu-outro, é um aspecto central da clara diferenciação da concepção de relação de alteridade [...] a relação com o outro, o que não pode ser entendida de fora, mas a partir do eu e da sua palavra como evento irrepitível, que do outro não pode prescindir, comporta [...] uma não-eliminável desigualdade, uma absoluta insubstitubilidade, uma intransponível diferença de nível.

A configuração do *encontro*, as instabilidades inerentes às relações e a natureza das simetrias e assimetrias estão atreladas também às disciplinas e aos sujeitos que se encontram por intermédio dos *eventos de letramento* que materializam esses mesmos *encontros*. Ao tratar das especificidades e instabilidades, podemos mencionar a relevância das relações estabelecidas em cada uma das disciplinas. Nesses termos, as disciplinas que acompanhamos, reiteramos, foram a de Produção Textual Acadêmica (1ª fase) cujos objetivos voltam-se para a apropriação de *gêneros do discurso* que se vinculam aos *letramentos dominantes* e que instituem relações intersubjetivas na *esfera acadêmica*; a de Literatura Portuguesa (2ª fase) cuja ementa se propõe a discutir o cenário da Literatura e da construção da nacionalidade portuguesa; e, ainda, a disciplina de Teoria Literária III (3ª fase) voltada para os estudos da crítica literária do poema. Nessas disciplinas, foram trabalhados diversos *gêneros do discurso secundários* os quais têm lugar na *esfera da atividade humana* em foco: *resumo, fichamento, resenha, seminário, projeto, artigo científico, paper, seminários, ensaios*.

Em relação às especificidades de cada disciplina, é relevante mencionar que em Produção Textual Acadêmica, a cada leitura solicitada, a cada produção textual, a cada seminário realizado, a professora dedicava um espaço da aula para explicar e debater questões relacionadas ao modo como se diz, como se porta e como se organiza essa comunidade, de maneira a dar contornos à *ecologia* dessa *esfera*, o que nos parece ser característico da disciplina supracitada. Importa ressaltar, nessas condições, que, ao caracterizarmos as demandas acadêmicas, levando em consideração a materialização dos *eventos* na

esfera em questão, buscamos desvelar também a datação histórica e a caracterização espacial dos *eventos de letramento* típicos dessa mesma *esfera*. Além disso, as escolhas empreendidas pelos docentes visam contemplar a ementa das disciplinas, levando em conta, ainda, especificidades relativas aos usos da escrita esperados na Universidade, o que quer dizer que, em que pesem problematizações passíveis de apresentação à organização curricular, não parece haver gratuidade na opção pelos *gêneros do discurso* estudados nas aulas.

(66) *Em relação aos resumos produzidos, a professora CSF. enfatiza a importância desse gênero para o **aporte teórico** a ser realizado devido à produção de um **artigo** ao final da disciplina. A professora aponta questões relacionadas às **referências**, aos dados mais técnicos, questões que, de acordo com a professora, constituem as demandas acadêmicas. Ela acrescenta, ainda, observações referentes ao **conteúdo**, ou, à **discussão teórica**, discorre a respeito da **funcionalidade dos gêneros, dos suportes, da configuração composicional e do estilo**. Enquanto a professora entrega os resumos, os alunos leem e buscam compreender os comentários feitos pela professora em seus textos. A seguir, a professora comenta a produção da resenha e aborda diferentes **modelos de resenhas**. Em seguida, ela entrega modelos desse mesmo gênero publicados em jornais e revistas. A professora conduz a leitura de cada resenha, comenta os elementos que compõem esse gênero, enfatizando alguns termos, tais como a **apreciação**, o **resumo**, os **dados técnicos** e a forma escolhida pelo autor para articular todos esses componentes, o **estilo**. (Diário de Campo – 8 de maio de 2013. Nota nº 79. Ênfases nossas.)*

Acerca do que foi abordado em (66), destacamos a discussão da professora CSF. acerca das especificidades de três *gêneros* que instituem relações intersubjetivas na *esfera acadêmica*: *resumo*, *resenha* e *artigo*. Em relação, ao *resumo*, depreendemos que os alunos estão no processo de reconhecimento das especificidades que compõe o mencionado *gênero*. A docente toca em questões relacionadas ao *conteúdo*, à

configuração composicional e ao *estilo*, tratando, ainda, de construir uma rotina em torno da necessidade referente à funcionalidade do *resumo* na *esfera acadêmica*, o que aparece no trecho: “(...) a professora CSF. enfatiza a importância desse gênero para o aporte teórico a ser realizado devido à produção de um artigo ao final da disciplina.”. No que tange à *resenha*, a professora inicia o percurso de apresentação do *gênero* evocando exemplares e explicitando instrucionalmente os modos de composição, os suporte, as *esferas* em que se instituem. Além disso, outra questão a ser destacada em (66) diz respeito à menção feita às referências e a questões consideradas mais técnicas.

Ainda sob essa perspectiva, observamos que na disciplina de Produção Textual Acadêmica há indicações e apontamentos os quais visam facultar ao graduando uma participação que se aproxime da condição de *insider*, o que nem sempre acaba ocorrendo em decorrência do que temos discutido até aqui. Em outra nota, emerge a apreensão desses eixos norteadores das especificidades da *esfera* em questão:

(67) *A professora CSF. entrega os resumos corrigidos para os alunos no início da aula. Em seguida, tece comentários gerais sobre o que denomina de 'equivocos na produção dos resumos', considerando configuração e conteúdo temático. A professora aponta, no nível do conteúdo, uma confusão relacionada à compreensão de língua e das teorizações construídas acerca desse conceito; aponta, ainda, dificuldades dos alunos em resumir os pontos principais e pede que os graduandos tomem cuidado para não homogeneizar o conhecimento, atentando para as complexidades subjacentes ao estudo da língua em determinados contextos. A docente observa também que alguns alunos perderam o foco e acrescenta que todos os alunos, que considerarem importante ou que considerarem sua nota abaixo do esperado, podem refazer o resumo. (Diário de campo – 04 de abril de 2013; nota nº 11)*

Importar considerar, em relação ao encaminhamento dado pela professora da disciplina em (67), que há um movimento dialógico por parte da docente na busca por tornar familiar um tipo de escrita, de linguagem e de reflexão característico da *esfera acadêmica*. Para concretizar tal familiarização, a docente busca assinalar nos textos dos

alunos questões consideradas por ela como relevantes, bem como traz alguns desses apontamentos para o debate em sala de aula, tornando visíveis questões relacionadas ao conteúdo, aos recursos linguísticos utilizados, bem como configuração composicional do *gênero* em foco – *resumo*. Nesse contexto, observamos que a ação praxiológica das ações de ensino de *CSF*. pauta-se nos usos *dominantes* da escrita, em uma relação com o conhecimento que se determina plural, apesar dos conflitos e das concessões referentes aos *modos de dizer* na universidade em se tratando da relativa estabilidade dos *gêneros do discurso* e das manifestações culturais de organização social materializadas nos diferentes usos da escrita empreendidos na *esfera acadêmica*.

Há também nas ações de *CSF*. um movimento que visa, em nosso entendimento, desmistificar a *prática institucional do mistério* (LILLIS, 2001), desvelando a cada *encontro* regras, normas, particularidades referentes à linguagem, ao conteúdo, aos modos de se posicionar em texto acadêmico. Nesse contexto, é importante observar que a postura assumida pelos docentes diante dos conflitos e dos confrontos entre *práticas de letramento* divergentes precisa ser tomada na perspectiva do *pluralismo* (KALANTZIS; COPE, 2006), de modo que as instabilidades e as diferenças não sejam vistas como obstáculos ou entraves para os sujeitos que se encontrem por intermédio dos textos requeridos, mas sim que esses dizeres possam ser espaço de ressignificação de saberes, de modos de construir o conhecimento, desvelando mistérios relacionados às demandas acadêmicas em suas configurações *cronotópicas*, o que entendemos como um dos grandes desafios relacionados ao desenvolvimento de intervenções que visem ao desvelamento das *práticas do mistério* (LILLIS, 2001).

Nesse sentido, podemos observar em (68), a seguir, que *WKC*.-1 percebeu que há aspectos a serem revistos, contudo há uma maior complexidade entre o processo de compreensão genérica do que deve ser considerado como ‘adequado’ e o processo de efetiva compreensão das especificidades relacionadas a não homogeneização do conhecimento, à realização de uma configuração adequada dos *gêneros* trabalhados, considerando, para o caso do *resumo* e da *resenha*, a noção de *síntese* como fator principal para a realização dessa atividade.

(68) (...) a professora disse “ah, façam uma resenha”. Até porque eu não tinha **experiência anterior na escola**, eu consegui até, mas (+) eu achei difícil, até porque (+) quando eu entrei aqui, eu levei um choque pela

intensidade das coisas. Aqui não sei, não sei se ‘rígido’ é a palavra, mas (+) requer mais atenção, requer ser mais atento a certas coisas e eu não tinha essa atenção, então no começo até eu tive mais dificuldade pra acompanhar e eu acabei desenvolvendo um tipo de medo quando eu fui escrever as resenhas de::: “ah, eu não tenho (+) respaldo intelectual pra falar o que eu tô falando e::: eu ficava com medo de falar alguma coisa e ser um absurdo assim e isso ajudava a aumentar a dificuldade. (WKC.-1, entrevista realizada em 24 de julho de 2014, ênfases nossas)

A experiência de escrita de um texto que se configure como *resenha* exige que os sujeitos conheçam determinadas normas, orientações e compartilhem de certos saberes prévios. Nesses termos, WKC.-1 percebe que, para dizer o que precisa ser dito em uma *resenha acadêmica*, ele precisa, primeiramente, ter experiências prévias referentes à elaboração de um texto em um *gênero* dessa natureza, vivências que relacionamos ao *cálculo de horizonte de possibilidades* (com base em BAKHTIN 2010 [1979]). Além disso, o estudante observa que o modo como os sujeitos se posicionam ao usar socialmente a língua relaciona-se também aos recursos linguísticos, à tematização, à organização dos contextos, à escolha de vozes, às pretensões do dizer e aos processos de negociação de sentidos. Sem essas experiências e compartilhamentos, instaura-se uma insegurança relativa à possibilidade de uma enunciação que se sustente e que seja entendida como aceitável dentro dos hábitos e rotinas da Universidade.

Nesse contexto, buscando uma aproximação que transcenda a dimensão instrucional (GEE, 2004) e as restrições relacionadas ao *acesso* que não dialoga com a *disponibilidade* (com base em KALMAN, 2003), mencionamos que os alunos tiveram, ainda, acesso a um manual de *Produção Textual Acadêmica*, o qual apresenta e discute os principais *gêneros* que instituem relações intersubjetivas na universidade, assumindo como objetivo principal facultar ao aluno uma visão teórica acerca deles e uma experiência de prática de produção e de leitura de textos nesses mesmos *gêneros*. Esse manual organiza-se visando à apropriação dos *gêneros* por parte de graduandos do curso de Letras Português a distância da UFSC, e também é adotado por alguns professores das disciplinas presenciais como alternativa para que os alunos estejam em contato com a definição dos *gêneros*, suas funções

discursivas, finalidades, particularidades no que respeita à dimensão verbal (com base em RODRIGUES, 2005), tais como citações, referências e extensão dos tipos de *resumo*. A estratégia empreendida visa, em nosso entendimento, minimizar os não compartilhamentos e não reconhecimentos de especificidades pertencentes aos usos sociais da escrita na *esfera acadêmica*, agindo em favor de deslocamentos nas *práticas de letramento* dos graduandos de maneira a ampliar os *subentendidos* discutidos por Ponzio (2010). A respeito dessa questão, GDL-1 relata em (69), a seguir, a complexidade de se desenvolver uma atividade que parece tomada como básica na rotina da Academia:

- (69) *O primeiro trabalho que eu tive que fazer foi praticamente uma resenha de um texto, inclusive da parte da Linguística, Estudos Gramaticais. E assim, eu não tinha muita base de como se fazia uma resenha, principalmente, acadêmica e tal. Então, eu fui pedir apoio pra professora de Produção Textual, eu perguntei como que se fazia, se ela poderia só dar umas instruções. E ela disse "Não, tu pergunta pra tua professora de::: Estudos Gramaticais, porque é ela que vai dizer como ela quer." E eu fiquei assim "Ah, então tá bom." E eu fui lá e busquei como é que se faz sozinha mesmo. E eu achei isso meio disperso, que não tem uma conexão entre Produção Textual e as outras disciplinas. (...) fica um pouco solto e tu que tem que fazer a conexão, só que tu fica meio perdido entre o trabalho que tu tem que realizar e aquele conhecimento que ela colocou pra tu ler e se informar como é que se faz. Então, bem no começo, eu fiquei aflita, né? Porque eu não sabia como fazer direito. Aí, eu fiz do meu jeito e com algumas leituras que eu fiz de como é que se fazia e tal. E::: só que assim, eu não tinha nenhuma referência boa, sabe? Eu pesquisei na internet, num site lá / tem coisas interessantes que eles abordam, só que também não é um conhecimento bom. Só que eu não tinha isso e fiz meia boca, né? É importante conhecer as coisas, é importante a conexão, porque as coisas ficam meio dispersas. Seria importante uma conexão entre as disciplinas, mas isso não acontece, né? Cada professor foca o que tem que ensinar na sua disciplina. A gente precisa de mais apoio, de direção, porque a gente fica*

meio perdido nos trabalhos. (GDL-1, entrevista realizada em 02 de julho de 2013.)

A fala de *GDL-1* reflete um cenário complexo o qual se configura como conflitante em se tratando da condição de participação da graduanda. Ela traz à tona questões que nos remetem a sua formação básica, à necessidade de autonomia, à exigência de apropriação de *modos de pensar, de fazer e de dizer*. Além disso, há uma crítica por parte de *GDL-1* em relação à forma como as disciplinas estão organizadas. Para a participante de pesquisa, faltam orientações relacionadas ao modo como se deve agir na universidade e observamos que não reconhecer especificidades dessa ordem desperta nela um sentimento de deslocamento, o que nos remete à condição do *outsider*. Aqui, observamos a *prática institucional do mistério* em manutenção. *GDL-1* entende que não possui vivências e compartilhamentos que lhe deem suporte para agir por meio da língua em um *gênero* específico – a *resenha* – e sua busca em outros espaços evidencia um esforço por parte da acadêmica que anseia pela aceitação, pelo reconhecimento por parte dos interlocutores mais experientes e dos demais *interactantes* com quem se encontra diariamente nas aulas e nos corredores da Universidade. Eis novamente as movências a que vimos fazendo remissão no que entendemos ser um *continuum* entre as condições de *insider* e *outsider* (com base em KRAMSCH, 1998).

Retomando nossa vivência em campo, relatamos que também foram solicitados *seminários* os quais deveriam ser preparados em grupos e apresentados em sala para a turma, de modo que colegas e docentes apontassem elementos deslocados, propostas de ressignificação, contribuições, de maneira geral que fossem ao encontro do que é considerado adequado na *esfera acadêmica*, caracterizando as demandas que balizam os *encontros*. Esses seminários ocorreram nas aulas de Produção Textual Acadêmica (1ª fase) e nas aulas de Literatura Portuguesa I (2ª fase). Na turma de primeira fase, os alunos deveriam realizar a apresentação de um seminário com o tema em aberto e poderiam escolher uma personalidade ou um assunto que fosse considerado marcante em sua história de vida. A docente da disciplina em questão relatou que esse era um exercício para o desenvolvimento da modalidade oral com base na escrita acadêmica.

A cada semana, dois graduandos apresentavam sobre os mais variados temas, utilizando recursos audiovisuais e trazendo fatos

históricos, biográficos, caracterizando práticas relacionadas à música, à Literatura, à moda, entre outros assuntos. Ao final das apresentações, a docente e os demais graduandos traziam possibilidades de ressignificação em relação ao recorte feito, à apresentação, à organização dos recursos. *CSF.* ainda abordava elementos mais específicos relacionados aos aspectos formais, conteúdo, questões valorativas e ideológicas envolvendo posicionamento dos graduandos, recursos audiovisuais, recursos linguísticos e estilísticos. Já, na turma de segunda fase, na disciplina de Literatura Portuguesa I, apesar de o conteúdo temático ser voltado para o cânone literário, o professor *FSG.* incentivou durante as aulas a utilização de conexões intertextuais e a possibilidade de apresentação de um *seminário* que não necessariamente precisaria seguir os ‘padrões convencionais’. Acompanhamos em aula, organizações de seminários bastante alternativos, alguns chegavam a nos causar desconforto devido à falta de compartilhamento com a *configuração composicional*, que de certa maneira transcendia, a nosso ver, a compreensão de *estabilidade relativa* do gênero (com base em BAKHTIN 2010 [1952-52]).

Parece-nos haver, nesse caso, uma movimentação por parte do docente *FSG.* em relação aos conflitos vivenciados no que se refere às expectativas e divergências entre *práticas de letramento* requeridas e *práticas de letramento* carreadas pelos graduandos do curso de Letras. Em alguns momentos, ele afirma, durante as aulas, estar em busca de uma abordagem que contemple as discussões da Literatura Portuguesa em interface com a contemporaneidade, o que podemos observar em (70) e em (71):

(70) *O professor inicia a aula, dizendo que trouxe três “paratextos”: 1º “E, agora, José?”; 2º Adélia Prado; 3º Shala Andirá- “A menina José”. O professor lê os poemas e anuncia que o mote da aula se baseará no estudo da metrificação (redondilhas). O docente passa os livros que contém os poemas trabalhados para que os alunos tomem nota das referências. (Diário de campo – nº 04 de abril de 2013 – nº 23).*

(71) *O professor coloca um documentário sobre Machado de Assis (TV Escola)¹⁹⁹ e avisa que a proposta é de inter-relação entre o*

¹⁹⁹ Machado de Assis: um mestre na periferia.

Trovadorismo e as epígrafes que abrem o livro Memorial de Aires. Ao término do documentário, o professor começa, como de costume, a entrelaçar as discussões, estabelecendo relações entre Machado de Assis e as cantigas Trovadorescas. (Diário de campo – 09 de abril de 2013, nº 35).

A busca por novas formas de compreender o conhecimento estabilizado passa pelos conflitos desencadeados nos diferentes *encontros* estabelecidos na *esfera acadêmica*. Importa enfatizar que o modo como esses conflitos são vivenciados articula-se à natureza das relações no que se refere às simetrias e às assimetrias, assim como diz respeito ao distanciamento de si ou *exotopia* e ao conceito de *excedente de visão* (com base em BAKHTIN, 2010 [1970]). No caso de FSG., há um movimento que consideramos de ressignificação em se tratando das formas de agir e de abordar o cânone literário em consonância com as divergências entre *práticas de letramento* que ancoram a participação dos graduandos nos *eventos de letramento* que têm lugar nas aulas de Literatura Portuguesa I. A respeito dessa questão, podemos evocar Ponzio (2010) que discute a *outra palavra* em relação ao que denomina como *extracomunitário* – tomado, aqui, metaforicamente –, como o sujeito que espera uma resposta aberta à escuta, uma resposta que se constrói na articulação com a alteridade, com a singularidade, em relações não intercambiáveis, uma relação de alteridade absoluta e não relativa que reconhece a diferença e que busca no olhar do outro compreensões acerca de si e de sua ação no mundo.

Considerando relações entre alteridade, subjetividade e (as)simetria, encontramos contextos em que os sujeitos parecem problematizar menos as demandas acadêmicas e buscam se adaptar rapidamente às configurações apresentadas no que se refere à leitura, à escrita, ao cânone e às normas, de modo geral. Por outro lado, em determinados contextos, considerando a natureza das relações estabelecidas, os acadêmicos passam a compreender implicações ideológicas subjacentes às atividades requeridas na *esfera acadêmica*, tendendo a ressignificar suas *práticas de letramento* de modo que sua condição de participação aproxime-se do ser/estar *insider*. Por essas razões, entendemos que há um conjunto de fatores que influencia na condição de participação, entre os quais podemos mencionar essas relações entre subjetividade e alteridade, considerando implicações da constituição identitária desses sujeitos que se encontram por meio da *língua* em determinados contextos e que respondem ativamente de

diferentes maneiras, considerando as relações de *simetria* e de *assimetria* nas quais os delineamentos de tais relações podem ser tomados em interface com os conceitos de *excedente de visão* e de *exotopia* (com base em BAKHTIN, 2010 [1952-53]).

Em relação ao segundo movimento de ressignificação, retornando às aulas de Produção Textual, depreendemos que as discussões em torno dos *gêneros* intermediadas pela docente CSF. parecem compor um movimento mais dialógico quanto às relações e compreensões por parte dos graduandos. Podemos observar tais movências no que os participantes destacam como favorável em relação aos acompanhamentos feitos pela professora CSF. A partir das intervenções realizadas, os acadêmicos participantes deste estudo afirmam que compreendem melhor as regras, os problemas de seus textos, os equívocos de suas leituras de acordo com as demandas da *esfera*.

(72) (...) E::: (+) agora houve casos em que::: foi muito bem orientado, como foi o caso do artigo, que ela pediu que olhássemos o Capes, pesquisássemos um artigo, mandássemos pra ela, daí ela trouxe o artigo da::: "Maconha" que ela mostrou como fica organizado um artigo e ela mostrou pra que aquilo ia servir na nossa vida acadêmica, e ela mostrou porque aquilo era importante para o nosso futuro. O caso do fichamento talvez também tenha ficado um pouco vago, porque::: é algo mais particular, que nós vamos estudar mesmo pra estudar, não é tão::: tão solicitado pelos professores, eu acho. Eu acho que faltou isso mesmo, talvez explicar melhor como aquilo, como determinados trabalhos iam servir pro futuro da nossa vida acadêmica. Só ficou clara, por exemplo, a diferença entre fichamento e resumo depois que a professora entregou os trabalhos pra gente, depois que muita gente viu que tinha tirado nota baixa, daí, você acabava entendendo, você tinha que acabar sofrendo algumas coisas pra conseguir entender, tinha que arriscar muitas vezes pra ver no que que ia dar. (WKC.-1, entrevista realizada em 10 de julho de 2013)

Retomando a caracterização das demandas, observamos que a

professora CSF. em suas aulas busca apresentar cotidianamente as regras e demandas idiossincráticas da *esfera* em questão, ação que entendemos como característica da disciplina de *Produção Textual* e que parece motivar os graduandos em relação às suas expectativas de ser acadêmico, de ser intelectual. Ao solicitar a leitura de um texto que será discutido em sala, a professora sempre interpela os alunos a respeito da ocorrência de pesquisa a respeito do autor (produções, carreira acadêmica, área de atuação, projetos de pesquisa em andamento), buscando construir uma rotina em torno das atividades realizadas. Em relação a essa questão, é importante mencionar que logo no período inicial das aulas, a docente apresentou também a plataforma *Lattes*, bem como outras ferramentas imprescindíveis para que os discentes se movessem na universidade. Ao ser interpelada a respeito de sua opção, ela explica que entende tal ação como essencial para que os graduandos passem a reconhecer as regras e se apropriar das *práticas de letramento* características da *esfera acadêmica*. A nota a seguir ilustra tais questões:

(73) *Na sala de informática, a professora CSF. solicita que os alunos acessem a página do CNPq; explica, brevemente o funcionamento da agência, contextualizando sua funcionalidade. Os alunos acessam o site, enquanto a professora orienta a navegação. A professora explica também a relevância do PIBIC para a formação acadêmica dos estudantes. Ela explica a funcionalidade dos congressos, projetos e da liberação de verbas. Na sequência, a docente solicita aos alunos que acessem o site da CAPES, explicando a organização dessa agência de fomento. Outro tópico abordado pela professora: PLI (Programa de Licenciatura Internacional) e o Ciências sem fronteiras. A professora sugere que os alunos acessem sempre os sites de agências de amparo à pesquisa. Em seguida, a professora dá orientações acerca da construção do Lattes de cada aluno, aponta cada segmento que constitui o currículo e sua pertinência. Os alunos vão navegando no site conforme orientações da professora. (Diário de campo – 17 de abril de 2013; nota nº 46)*

Em (73), observamos que a docente tenciona desenvolver atividades que situem os graduandos em relação às demandas da

realidade acadêmica. A plataforma Lattes recebe novamente atenção, o que reitera sua importância dentro das relações estabelecidas na *esfera*. Além disso, *CSF*. discorre a respeito das agências de fomento e provoca inquietações nos acadêmicos em relação à construção de uma carreira como pesquisador dentro da universidade, desencadeando ressignificações nas *práticas de letramento* dos acadêmicos que, em entrevista, fazem menção à importância de se tornar pesquisador e de se adaptar a essas normas que regem a *esfera* em questão. Acerca desse aspecto e da reverberação das ações e das demandas acadêmicas no que se refere à condição de participação *insider/outsider*, evocamos as falas de *WKC.-1* em (74):

(74) *Eu uso bastante os **Periódicos Capes** que pra mim agora funcionam como uma espécie de Google, porque:: sempre que eu tenho alguma dúvida, alguma coisa, eu sei que é uma **fonte confiável de conhecimento**. Eu vou lá e jogo, por exemplo, sobre **Shakespeare**, **permite que eu tenha uma variedade de opiniões, de pesquisadores, de pessoas de renome**. E::: um texto que eu achei (+) que pode servir como base pra quase todos os outros textos (+) e até pra outros cursos, é aquele do "Técnicas de Comunicação Escrita" do Blikstein, porque:: ele explora de uma forma simples (+) uma série de recursos linguísticos que você pode usar não somente pra uma construção acadêmica, mas também pra::: comunicação (+) como um todo com as pessoas no teu cotidiano. Então, **eu acho que isso deveria ser estudado também em outros cursos, que realmente é uma base boa**. (*WKC.-1*, entrevista realizada em 10 de julho de 2013, ênfases nossas)*

Há em (74), uma articulação entre as demandas acadêmicas e a configuração praxiológica das ações de ensino que se constituem com base no desvelamento das *práticas institucionais do mistério* e na busca por construir rotinas em torno dos vivências, de maneira a transcender a *acessibilidade* em favor de uma relação que atinja a *disponibilidade* (com base em KALMAN, 2003; IVANIC, 1998). *WKC.-1* reconhece o portal de periódicos Capes como uma das ferramentas de busca mais relevantes no que concerne à participação em atividades vinculadas às vivências na *esfera acadêmica*; em seguida, menciona um dos grandes

autores do cânone e delinea possíveis ações a serem tomadas em relação aos usos que envolvem os *modos de dizer* e de *fazer* na Universidade. Por fim, ressaltamos o que *WKC.-1* destaca em relação às estratégias linguísticas a serem utilizadas na *esfera acadêmica*, o que foi compreendido por ele como demanda dessa mesma *esfera* a partir da proposta de ação da docente *CSF*. na disciplina de *Produção Textual* materializada no *encontro* estabelecido entre o graduando e os dizeres do autor mencionado em (74).

Outra ferramenta que precisa ser enfatizada é a Plataforma *Moodle*, que foi utilizada nas três disciplinas acompanhadas para uma interação cujo intuito volta-se para uma expansão do ambiente de interlocução entre professores e graduandos, de maneira a transcender o espaço físico da sala de aula. A respeito da utilização do *Moodle*, os alunos compartilharam suas dificuldades para a utilização dessa ferramenta; por outro lado, os docentes buscam enfatizar a importância de seu uso na universidade sem tomarem conhecimento, em muitos casos, dos obstáculos enfrentados pelos discentes a respeito do uso dela. Ainda parece relevante mencionar que a utilização do *Moodle* suscita movências nas demandas acadêmicas a partir das implicações *cronotópicas*. São outros tempos, outras tecnologias que adentram também a *esfera acadêmica*, buscando aproximações e compartilhamentos que exigem ainda mais reflexão e ressignificação de seus usos e de seus propósitos. A respeito do uso do *Moodle* e também do *Fórum da Graduação*, trazemos a fala de *RKD.-2*:

(75) *Primeira fase também o que complicou (+++) a quantidade de e-mails que a gente recebe, eu não tava acostumada com isso. E "Ah, vocês vão trabalhar com o Moodle, é uma ferramenta que vocês vão receber trabalhos e tal." O que que é Moodle? O que que eu faço com isso? Eu fiquei toda (+), eu não sabia, de repente chegava um e-mail avisando que tinha um trabalho no Moodle e era aquela coisa toda. Eu me perdi bastante por causa do Moodle e do fórum, acho que tinha que ter mais explicações pros calouros. (RKD.-2, entrevista realizada em 24 de maio de 2013).*

Em relação a (75), podemos depreender alguns obstáculos enfrentados por *RKD.-2* em se tratando dos usos relacionados à escrita na *esfera acadêmica* e das rotinas em torno desses mesmos usos,

especialmente, após o advento das novas tecnologias e das plataformas digitais. Novamente, o não reconhecimento das necessidades relacionadas aos usos da escrita desencadeia um certo desconforto relativo às exigências que conformam as estabilidades das *práticas de letramento* requeridas nos *encontros* estabelecidos, nesse caso, por meio do *Fórum* e do *Moodle*. O uso de tais ferramentas é tomado, nessas condições, como um *subentendido* (com base em PONZIO, 2010) que acaba reforçando um distanciamento e um desconforto relativo às vivências e às expectativas dos graduandos no que concerne à sua condição de participação como *insider* e/ou *outsider* (com base em KRAMSCH, 1998).

Retomando a relação entre demandas acadêmicas e configuração praxiológica das ações de ensino, durante as aulas, observamos que os docentes buscam familiarizar os alunos, trazendo conceitos, recomendando leituras, discutindo *modos de dizer e de fazer*, o que também se materializa nas produções textuais, nas quais os professores tecem comentários escritos e orais com base nas demandas, em seu posicionamento relativo a essas mesmas demandas e considerando compreensões mais dialógicas ou mais monológicas relativas aos *subentendidos* e às *práticas de letramento* desses sujeitos. Ao considerar tais ações, podemos propor algumas reflexões relacionadas à forma como os alunos compreendem essas orientações por um lado e, por outro, podemos destacar a natureza dialógica desses *encontros*. Em relação ao primeiro aspecto, é válido observar que a escrita como materialização do *ato de dizer*, tomada na dimensão do *evento*, é parte da constituição da identidade de cada sujeito. O modo como dizemos, como agimos está intrinsecamente relacionado às nossas vivências, aos valores que construímos, aos padrões que compreendemos como adequados.

(76) *Fichamento, eu também gostei bastante, porque é uma coisa que a gente tem que aprender, né, que faz parte do conteúdo programático e a professora passou isso também (+). Muito bom, porque::: é uma coisa que a gente tem que ter hábito, né (+), na faculdade. Então, todos os trabalhos que a professora CSF. deu, ela instruiu a gente, ela tem uma compreensão com o aluno, é uma coisa bem diferente. Dá um diferencial no professor. Que nem nos artigos, ela ACOMPANHA, ela corrige, ela vai no computador do aluno e olha junto,*

aponta os erros, dá ideia, sugestões, ela fez isso comigo. Só que foi numa folhinha que tava rascunhando (+), eu tava sem motivação pra fazer o meu projeto. Eu tava um pouco perdida, eu tava pesquisando na internet como se faz um projeto bem elaborado tudo, e ela também deu essa orientação (+) foi até um ponto de partida pra mim (+), tanto que depois eu fiz o projeto e ficou legal, porque quando tu faz uma coisa com vontade e também quando tu tem um ponto de partida, né? E a professora deu isso, né? Ela ajudou, esse apoio aos alunos foi um aspecto a mais na disciplina dela, esse acompanhamento é muito importante. O professor tem que acompanhar muito os alunos, porque, às vezes, o aluno tá com dificuldade só que não fala, né? E ela não "E o teu artigo? Quero saber como é que tá?". A gente acaba aprendendo, só falta a conexão com outras disciplinas, como no caso da resenha, a professora da outra disciplina quer dar a aula dela, ela quer falar do Crátilo, ela não pode parar pra ensinar a gente como fazer uma resenha. Então, eu tive que fazer sozinha. (GDL.-1 entrevista realizada em 09 de julho de 2013).

Assim, quando passamos a adentrar uma *esfera* que exige determinadas vivências, valores e crenças, não é apenas o modo como a escrita é organizada que se modifica, afinal a escrita em questão é materialização de ideologias e de axiologias de determinados sujeitos que se encontram por meio da língua em uso. Desse modo, os sujeitos se deparam com novas configurações, novas regras do jogo e precisam apropriar-se desses outros modos de entender as relações estabelecidas, bem como precisam desenvolver estratégias que os auxiliem nesse processo de inserção na *esfera acadêmica*, ultrapassando, nessas condições, concepções de letramento que tomem as rotinas e vivências nessa *esfera* como homogêneas e universais e que minimizem questões referentes à identidade, às relações institucionais, tomando a escrita como um meio transparente de representação (LEA; STREET, 1998).

Ainda sobre as rotinas que os alunos precisam desenvolver, há leituras privilegiadas dentro da *esfera acadêmica*, leituras consagradas historicamente que dão contornos à natureza dos *encontros* estabelecidos. Ainda sob essa perspectiva, ao tomarmos uma compreensão de escrita legitimada, parece que nos deparamos com

questões ainda mais complexas, haja vista que o protagonismo dos participantes é ampliado em relação às atividades de leitura no que se refere à marcação de uma participação que se materializa em um *gênero do discurso* específico. Afinal, é na produção textual escrita que o graduando expõe, em alguma medida, seus valores, suas crenças, sua história. Os contornos identitários de cada sujeito são trazidos para o seu texto, bem como conflitos que emergem do não saber, do não entender as expectativas.

(77) *Eu sempre tento fazer um esforço pra me sentir próximo dos textos, de tentar entrar em contato com o texto, eu sempre tento fazer um esforço, desde o início. Claro que no início eu falei pra ti que foi um pouco dificultoso e tal, mas depois, eu consegui::: ter uma proximidade. Eu pensei "Não, eu vou fazer um esforço pra tentar ter uma proximidade maior assim.". Um esforço no sentido de tentar entender mesmo, tentar achar algum sentido naquilo ali. (HSP.-3, entrevista realizada em 27 de junho de 2013)*

Nessas condições, os participantes de pesquisa em muitos contextos acabaram por silenciar as divergências, buscando assumir um lugar de menor exposição. Em outras ocasiões, especialmente nos atendimentos individuais, podíamos perceber que os graduandos conseguiam expor essas diferenças, o que nos leva a compreender esses *encontros* como momentos em que os graduandos poderiam dar voz a suas inquietações.

(78) *Às vezes, o silêncio é por medo da resposta (++++) eles estudam isso muito a fundo e a gente tem medo de fazer uma pergunta bobinha, eu mesma às vezes faço alguns comentários que eu fico com vergonha depois, que eu acho que eu não deveria ter feito. (...) Também pela leitura, porque quando a gente não lê, a gente fica meio inseguro. Eu creio que é mais pelo medo do que falar, do que perguntar, a professora RSJ. já leu de tudo no mundo, a gente fica com medo de falar alguma besteira e levar uma resposta um tanto complicada, que::: é alguma coisa que a gente deveria saber, não sei. Eu (++++) gostaria de fazer algumas perguntas, eu não faço*

porque eu tenho esse medo, mas eu concordo que ele tá ali pra nos ajudar, ainda assim, os próprios professores, às vezes, eles não deixam a gente confortável pra fazer perguntas. Tem professores que parecem ser mais abertos e tem professores que a gente tem medo de questionar. (CLX.-3, entrevista realizada em 01 de julho de 2013).

Ao considerar (78), podemos discutir que os graduandos reconhecem em diferentes momentos a conformação das *esferas* a partir das estabilidades dos *gêneros do discurso secundários* em sua vinculação com o *mainstream*, bem como depreendem assimetrias constituidoras de relações que se estabelecem em uma dimensão de *subentendidos* que sobrevalorizam as demandas acadêmicas supondo reconhecimento e compartilhamento por parte dos estudantes, implicando posicionamentos que influenciados pela *funcionalidade* (PONZIO, 2010; 2013) buscam uma conformação e uma adequação que os torne parte das relações e das atividades. Situações e vivências dessa natureza estão intrinsecamente relacionadas à condição de participação dos graduandos envolvidos nessa pesquisa, os quais se consideram, nessas circunstâncias, ocupando espaços mais relacionados ao *outsider* do que ao *insider*. A esse respeito, ALB.-1/2 comenta essa questão problematizando sua condição de participação:

(79) *Eu me sinto dentro de uma universidade, mas eu não consigo me colocar nesse papel(+) ainda, (+) eu acredito que o que mais eu tenho dificuldades é elaborar alguma questão na aula (+++) às vezes, eu fico assim de fazer uma pergunta, mas eu tenho vergonha de tá falando alguma besteira, entende? De tá falando alguma coisa que já foi falado, aí, às vezes, eu guardo pra mim e não pergunto. (ALB.-1/2 entrevista realizada em 13 de maio de 2013).*

Em relação a (79), destacamos a presença das demandas subjacentes à noção de um tipo de linguagem adequada, bem como elementos que deveriam estar presentes em uma enunciação em sala. Nesses termos, ALB.-1/2 sinaliza sentir bastante dificuldade em relação à apropriação dos *modos de fazer* e dos *modos de dizer* (com base em FARACO, 2009) que potencialmente responder às demandas

acadêmicas no que se refere à sua condição de participação, o que podemos discutir tomando o *continuum* entre a oralidade a escrita, considerando *eventos de letramento* que são pautados na escrita, mas que são também oralizados e que precisam levar em consideração as especificidades relacionadas às atividades envolvendo a escrita na *esfera acadêmica*.

Acerca dessa questão, Kleiman (1995) discute que, em contextos em que a oralidade está mais relacionada a formalidades e aos *gêneros secundários*, há exigências relativas à constituição identitária dos sujeitos que balizam seus *modos de dizer* à luz das *esferas* e das relações ali estabelecidas, o que nos parece uma tarefa complexa, haja vista que exige compartilhamentos e pertencimentos que precisam ser agenciados *ad hoc* pelos graduandos, ainda que exista um planejamento delineado *a priori*, os sujeitos precisam articular conhecimentos relativos à configuração composicional, ao conteúdo temático e aos recursos linguísticos considerados adequados às relações estabelecidas na *esfera acadêmica*, em uma aula do curso de Letras Português, no ano de 2013, envolvendo *interactantes* específicos.

Em consonância com essas questões, Lillis (2001) discute as experiências e vivências trazidas pelos sujeitos para a materialização dos *encontros*, para a criação de sentidos em se tratando da participação em *eventos de letramento* nos quais é requerida dos participantes a agentividade do dizer responsável (BAKHTIN, 2010 [1920-24]). A autora traz para o debate a emergência de assumir uma concepção de língua socialmente construída, de língua como *ato* e como *evento* (BAKHTIN, 2010, [1920-24]); bem como assumir o papel do endereçamento, conforme toma a filosofia bakhtiniana. Nesse sentido, a singularidade dos sujeitos que se encontram por meio dos *atos de dizer* materializados nos *gêneros* implica ressignificações por parte das compreensões relacionadas aos usos da escrita, as quais estão atreladas às demandas acadêmicas e à configuração praxiológica das ações de ensino, bem como às especificidades da constituição identitária dos sujeitos ou do que – ainda que sob outros contornos – Lahire (2004) discute como *disposições pessoais*.

Nesses termos, entendemos que é imprescindível pensar as relações estabelecidas na *esfera acadêmica* em se tratando da condição de *insider* e de *outsider*; bem como pensar os usos sociais da língua empreendidos pelos participantes de pesquisa como *atividades*, *atos* que estão atrelados ao outro, ao *excedente de visão* e a *exotopia* (com base

em BAKHTIN, 2010 [1970]). Nessas condições, retomando as categorias do *diagrama integrado*, apresentamos, então, ao longo desta seção, no que se refere ao âmbito dos *eventos de letramento* e das *práticas* e tendo como eixo irradiador o *encontro*, valorações prevaletentes quanto aos *usos* de uma escrita social que se organiza mediante *relações intersubjetivas* vinculadas a *condições sócio-históricas* as quais balizam a caracterização das *esferas*.

Assim, tendo delineado aspectos relativos à caracterização das demandas acadêmicas referentes ao *ato de dizer* nos *eventos de letramento* que têm lugar na *esfera acadêmica*; e tendo apreendido possíveis reverberações acerca da condição de participação dos graduandos a partir da influência da configuração praxiológica das ações de ensino nas representações dos sujeitos acerca de sua condição como *insider* e/ou *outsider*, retomamos pontos de conflito nas identidades dos sujeitos relativamente à compreensão de normas, dos modos de construir e entender o conhecimento, de ações e posicionamentos esperados dos alunos por parte dos professores como uma questão vinculada aos usos da escrita requeridos na *esfera acadêmica*. Assim, evocamos uma fala de GDL-1 acerca do que entendemos como parte do processo de compreensão das demandas e da incidência das ações de ensino em sua representação a respeito de sua participação:

(80) *Quando tu entra aqui, (+) tem uma exigência assim, sabe? Uma autonomia que tu tem que ter, um grau de envolvimento com os compromissos assim muito alto, tu tem que já assim de começo / é uma avalanche, tu tem que se adaptar rapidamente, porque senão tu não consegue, e quem vai se adaptando lentamente como eu, passa mais dificuldade, né? Mas acho que::: isso vai mudar,/ consome muito tempo, essas leituras obrigatórias, são importantes, né? São muito importantes, mas ela acaba fazendo com que as coisas que eu lia antes fiquem pra trás. (...) Por enquanto assim tem sido bem difícil mesmo. (GDL-1 entrevista realizada em 02 de julho de 2013.)*

A participação dos sujeitos nas atividades requeridas na *esfera acadêmica* e suas falas referentes a essa mesma participação nos conduzem à busca por entendimentos relativos à atividade social de uso da língua, considerando os desafios e dificuldades encontrados. O *ato de*

dizer materializa, nessas circunstâncias, os *encontros* dos sujeitos com suas possibilidades de futuro, com suas memórias do passado e com as resistências, conflitos e acomodações do presente. Partimos do tempo e do espaço que nos dão diretrizes orientadoras, mas que não limitam a nossa agentividade já que a constituição nos traz outros horizontes, outras experiências que nos tornam únicos, seres em busca de outros lugares e de outras histórias.

7.2 O ATO DE DIZER ENTRE BABEL E PENTECOSTES: DESAFIOS E OBSTÁCULOS

O percurso até aqui nos colocou diante de um conjunto de reflexões que foram sendo constituídas a partir da caracterização das *práticas de letramento* dos participantes de pesquisa, bem como da ressignificação dessas mesmas *práticas* motivada pelos diferentes *encontros* estabelecidos entre os *interactantes* nas mais diversas *esferas da atividade humana* – especialmente, nesse contexto, na *esfera acadêmica* –, o que relacionamos também às implicações cronotópicas no que se refere à organização da *esfera* e dos *modos de dizer* e dos *modos de fazer* nesse espaço. Diante dessas compreensões, discutimos e caracterizamos, ainda, as demandas acadêmicas em relação à configuração praxiológica das ações de ensino, implicando reflexões referentes às reverberações dessas demandas e configurações nas representações acerca da condição de participação dos sujeitos como *insider* e/ou *outsider*.

Assim, chegamos, enfim, à quarta questão-suporte que nos põe mediante a complexa tarefa de **identificar analiticamente desafios e/ou dificuldades depreendidos a partir da participação dos interactantes em eventos de letramento nos quais lhes era requerido o ato de dizer**. No que respeita ao *diagrama integrado*, consideramos, então, a categoria do *ato de dizer nos gêneros do discurso* no âmbito dos *eventos de letramento*. Tal proposta analítica ancora-se ainda nos trabalhos desenvolvidos por Lillis (2001) e por Lea e Street (1997; 1998) nos quais os pesquisadores entrevistaram os participantes de pesquisa acerca de suas produções textuais, buscando compreender *modos de dizer* e de *fazer*, no intuito de desvelar especificidades referentes ao *ato de dizer* na *esfera acadêmica*.

Considerando tais olhares teóricos, organizamos esta seção com base nos diálogos sobre as produções textuais dos participantes de

pesquisa, acerca de como eles concebem seus *atos de dizer* em relação ao que observam, ressignificam e depreendem a partir dos comentários e intervenções feitos pelos docentes em seus textos. Retomando a caracterização das demandas acadêmicas e da configuração praxiológica das ações de ensino, consideramos, então, a relevância de uma discussão voltada para questões relacionadas ao que entendemos fundamental, ou seja, as especificidades dos *gêneros do discurso* que foram objeto de ensino e aprendizagem – no caso da disciplina de Produção Textual que os objetiva efetivamente – tanto quanto daqueles por meio dos quais as relações intersubjetivas entre professores e alunos se estabeleceram para que conteúdos de ensino e aprendizagem fossem objetificados. Em convergência com esse foco axial, ocupou-nos o *discurso reportado*, que se eliciu em citações e em referências bibliográficas de toda ordem. Paralelamente a esse eixo que temos como central, consideramos, também, questões prescritivas relacionadas ao uso da *norma padrão* e a normalizações da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, implicadas nas já mencionadas citações e referências e que modelam os dizeres legitimados na *esfera acadêmica*.

Buscamos, enfim, empreender um debate acerca do desvelamento do que temos discutido como *práticas institucionais do mistério* (LILLIS, 2001). Com base em Lillis (2001), Lea e Street (1997; 1998) e Ivanic (1998), entendemos como fundamental construir compreensões acerca dos desafios vivenciados pelos graduandos do curso de Letras, nesse caso de maneira a transcender explicações reducionistas que tomam distanciamentos e divergências entre *práticas de letramento*, na perspectiva do *modelo autônomo*, como uma questão tão somente relacionada às lacunas e às ausências de compartilhamentos e de reconhecimentos do que é tomado como naturalizado na *esfera acadêmica* (CERUTTI-RIZZATTI, CORREIA, MOSSMANN, 2013).

Desse modo, objetivamos, nesta seção, abordar aspectos que nos parecem intervir na participação dos graduandos nos *eventos de letramento* nos quais é requerido deles o *ato de dizer* via modalidade escrita, em *gêneros do discurso* cujos textos se vinculam ao que já discutimos como *letramentos dominantes*. Para tanto, evocaremos falas dos participantes de pesquisa a respeito dos *encontros* estabelecidos por meio da escrita e da leitura em atividades propostas nas três disciplinas acompanhadas – Produção Textual Acadêmica, Literatura Portuguesa I e Teoria Literária III.

7.2.1 O ato de dizer nos gêneros do discurso

A questão do *ato de dizer* materializado nos *gêneros do discurso* é, desse modo, fundamental para que possamos compreender os processos de constituição dos sujeitos e de organização das mais diferentes *esferas da atividade humana*, de maneira a construir caminhos para um estudo da linguagem como atividade sociointeracional (com base em FARACO, 2008), como encontro da *palavra outra* e da *outra palavra* (PONZIO, 2010) em uma dimensão do que a filosofia bakhtiniana denomina como *heteroglossia dialogizada*. Assim, considerando a discussão dos *gêneros do discurso*, importa retomar que o texto é a realidade do pensamento e das vivências, é materialização do *ato* como deslocamento, como intervenção do sujeito no mundo que refrata e reflete experiências que se configuram na dinâmica das vivências, dos confrontos e dos encontros (BAKHTIN, 2010 [1979]). Nessas circunstâncias, compreendidos que os *dizeres* e *fazer*s, entendidos aqui como atos humanos – *conteúdo* – organizam-se por meio dos mais diferentes *gêneros do discurso*, os quais se constituem em relação à memória do passado, de maneira que se assemelham a retratos dos usos feitos anteriormente na humanidade. A partir das configurações, das abordagens temáticas e dos recursos linguísticos, podemos retomar a história, rever questões ideológicas que balizam determinados usos na atualidade, analisar os horizontes valorativos para buscar compreender como as relações humanas se estabelecem e como as formas de entender os *dizeres* e *fazer*s estão intrinsecamente relacionadas às relativas estabilidades de determinados *gêneros do discurso*.

A respeito da relativa estabilidade e das relações estabelecidas por meio dos gêneros “[...] é fundamental estabelecer contínuas inter-relações entre o que recorre e a singularidade; entre o dado e o novo; entre o arquivo e o acontecimento; entre a memória e o momento.” (FARACO, 2009, p. 129). Tal discussão nos coloca diante do que tomamos como obstáculos no que se refere à participação dos sujeitos nos *atos de dizer* concretizados nos *gêneros*, apontando para um não reconhecimento de certas regularidades, da dimensão histórica implicada em um *gênero do discurso* ou outro. Ao conhecer algo novo, buscamos referências que nos auxiliem no processo de compreensão, buscamos em nossas vivências suportes para dar o próximo passo, para agir responsabilmente na vida (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-

24]).

Com base na filosofia da linguagem bakhtiniana, compreendemos que o eixo das relações está no *encontro*, o qual se dá a partir dos compartilhamentos e das negociações de sentidos, implicando conflitos, divergências e convergências (PONZIO, 2010). A tensão que emerge do *encontro* desloca os sujeitos em suas constituições subjetivas, assim como desloca, ainda que mais lentamente, a relativa estabilidade que organiza um determinado *gênero do discurso*, especialmente em se tratando de *gêneros secundários*. A força social das vozes que se põem e que legitimam a estabilidade de um *gênero secundário* envolve uma rede complexa de relações imbricadas em um convívio cultural mais monitorado, do ponto de vista da formalidade, e de uma organização social que visa à articulação de diferentes pontos de vista relacionados à elaboração de conceitos, à proposta de reflexões, o que influencia consequentemente os *modos de dizer* e de *fazer na esfera* em questão (PONZIO, 2013).

Nessas condições, compreender as especificidade intersubjetivas de um *gênero* está relacionado ao entendimento das relações estabelecidas entre os *interactantes* em uma *esfera* específica, considerando *implicações cronotópicas*. Entender tais relações envolve reconhecimento de rotinas, de hábitos, compreensão das valorações, dos propósitos, o que nos parece convergir com o que Ivanic (1998) discute a respeito das experiências em torno da participação efetiva em um determinado *evento de letramento*. Na ótica bakhtiniana, “[...] se conseguimos nos comunicar é porque dominamos os gêneros empregados naquela atividade verbal. E quanto mais dominamos, mais livres nos sentimos no seu uso [...] e nas construções de sentidos possíveis [...]” (GEGe, 2009, p. 52). Dessa maneira, passamos a discutir os desafios enfrentados pelos participantes de pesquisa mediante a emergência de se aprender a lidar com *gêneros do discurso secundários*. Assim, temos:

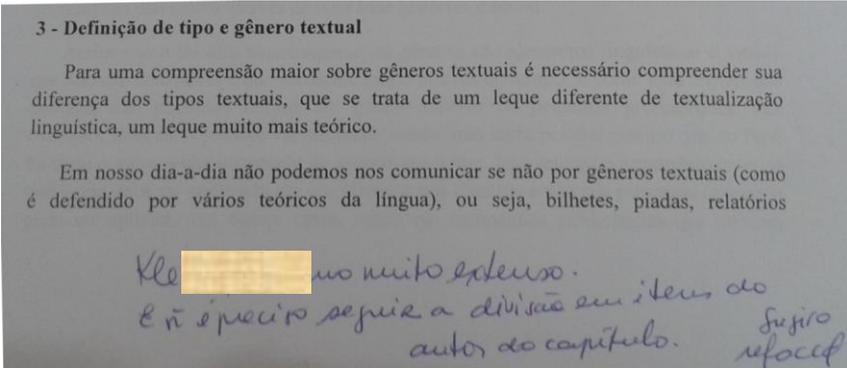
(81) *Acho que talvez uma dificuldade seja o fato / mas isso tem muito a ver com o Ensino Médio, é que nós chegamos aqui com muitas deficiências de::: escrita mesmo, os alunos chegam aqui, e o professor pede "Ah, façam uma resenha." O aluno não sabe muitas vezes o que é essa resenha, o que que diferencia ela de um resumo, como organizar isso, ou então faz um fichamento; "Como que eu vou fazer um*

fichamento?" , entende? Nem sempre é ensinado antes e muitas vezes nós não sabemos o que fazer. (WKC.-1, entrevista realizada em 10 de julho de 2013, ênfases nossas).

Em (81), apresentamos uma fala de WKC.-1 que representa um cenário amplamente discutido nesta dissertação acerca das *práticas de letramento* dos participantes de pesquisa e suas experiências de escolarização que acabaram por dificultar sua participação nos *eventos de letramento* que têm lugar na *esfera acadêmica*. Enfatizamos uma solicitação de produção de texto acadêmico que não encontra ancoragem nas *práticas de letramento* de WKC.-1, ocasionando insegurança sobre o que dizer, de como dizer e das razões que motivam esse *ato de dizer*.

A compreensão do que está subjacente à escolha de um determinado *gênero*, no caso a *resenha*, que aparece como um dos *gêneros* mais recorrentes dentro da *esfera acadêmica*, é fundamental para que o graduando possa vivenciar efetivamente necessidades que emergem das relações estabelecidas por meio desse mesmo *gênero*, no entanto inferimos em (81) uma inquietação pelo desconhecimento dessas implicações, uma confusão relativa à funcionalidade intersubjetiva de um *gênero* ou de outro. WKC.-1 questiona a diferença entre *resumo* e *resenha*, e menciona ainda dificuldades referentes à organização de um *fichamento*. A seguir, apresentamos uma figura que nos ajuda a discutir, a partir do comentário da docente CSF., o não reconhecimento de regularidades implicadas no *resumo* e nas particularidades referentes às relações estabelecidas por meio do mesmo *gênero*:

Figura 4 – Excerto de resumo elaborado por WKC.-1 - disciplina de Produção Textual Acadêmica²⁰⁰



Fonte: Geração de dados da autora (2013)

- (82) *Esse texto mesmo, me deu muita dor de cabe:::ça. Eu LI (+) o texto que ela mandou e eu não entendi NADA. Eu pensei “meu Deus do céu!” Parecia que tudo que tava ali era importante e de fato, era, só que eu, eu não sabia como resumir aquilo, eu não sabia como fazer menor que aquilo. Então, eu acabava pegando muita coisa, eu não consegui anular a divisão de tópicos, parecia que eu tava deixando alguma coisa de fora e se eu não fizesse isso, acho que ficaria incompleto. Então, esse texto ali me deu muita dor de cabeça, foi difícil de sintetizar. (+) **Eu tive dificuldade por causa do assunto do texto, eu lia e relia e claro que::: eu consegui fazer a atividade, mas tem muita coisa que eu ainda não entendi naquele texto e o problema é que::: o problema é que eu acho que eu não vi muitas aplicações pro que tava naquele texto. Eu tava muito perdido nesse texto.** (WKC.-1, entrevista realizada em 24 de julho de 2013, ênfases nossas)*

²⁰⁰ Transcrição de excerto: WKC.-1, resumo muito extenso. E não é preciso seguir a divisão em itens do autor do capítulo. Sugiro refacção.

Acerca do que observamos na Figura 4 e no excerto (82), depreendemos que *WKC.-1*, ao se deparar com a solicitação de elaboração de um *resumo*, agenciou conhecimentos acerca das regularidades que lhe pareciam familiares na produção de textos dessa natureza, entretanto a relação com os elementos novos, com o momento, com o acontecimento superava sua compreensão do que deveria ser desenvolvido como *resumo*, do que deveria ser sintetizado para que a relação intersubjetiva fosse estabelecida por meio dele (com base em BAKHTIN, 2010 [1952-53]). O (des)encontro, entendido aqui como divergência entre o que deveria ser feito e o que foi de fato elaborado por *WKC.-1* como *resumo*, está marcado no comentário feito pela docente.

Nesses termos, *CSF.* intervém por meio de um apontamento avaliativo que informa ao graduando que o *resumo* está muito extenso, o que implica, nessas circunstâncias, não atendimento de uma das exigências de produção de tal *gênero* – a síntese –, sugerindo que a adequação à configuração composicional do *resumo* não foi atendida. A docente indica refacção e solicita que o graduando observe que o *gênero* em questão dispensa divisões relacionadas aos tópicos propostos pelo autor do texto resumido. Acerca dessa questão, depreendemos que, ao se apegar aos tópicos, *WKC.-1* sentia-se mais seguro para realizar a atividade, era uma forma de ancorar-se no que estava dado, no que já parecia relevante em decorrência da opção feita pelo autor, assegurando-lhe que não deixaria de contemplar questões fundamentais do texto resumido. Outro aspecto a ser destacado diz respeito às dificuldades apontadas em relação ao conteúdo, à concretude de um dizer que visa construir um significado para os *gêneros* abordados nas aulas de Produção Textual e na *esfera acadêmica*, de modo geral, instrumentalizando os sujeitos no que tange à sua compreensão do papel dos *gêneros*, de suas especificidades intersubjetivas, o que acaba alimentando a *prática do mistério* por conta da ausência de experiências significativas em torno do *gênero* em questão (com base em KLEIMAN, 2008).

Em relação aos desconfortos e obstáculos vivenciados pelos graduandos, retomamos o que temos discutido até aqui em alusão à importância de os sujeitos estarem a par das ‘regras do jogo’ agenciadas nos diferentes usos da língua em consonância com a *esfera* em foco (LILLIS, 2001; IVANIC, 1998). A *prática do mistério* tende a se tornar mais ou menos velada conforme os contornos dos *encontros* que se

estabelecem entre os *interactantes*. Nessas condições, *encontros* mais dialógicos tendem a agir em favor de uma desmistificação do que aqui temos discutido como *práticas do mistério*. Além disso, o não reconhecimento de propósitos intersubjetivos e de particularidades relacionadas aos *gêneros* pode afastar os sujeitos de uma condição de participação mais efetiva (*insider/outsider*), o que inferimos em (83): *Como eu citei o::: problema do resumo, nós não víamos como aquilo ali (+) ia encaixar na nossa vida acadêmica, nós não sabíamos pra que que serve e nós nunca havíamos visto um resumo acadêmico mesmo, havíamos visto resumos mais simples.* (WKC.-1, entrevista realizada em 10 de julho de 2013).

Emerge, em (82), uma discussão relativa à dimensão da configuração composicional, à estrutura do texto que compõe e também diferencia um *gênero* do outro. WKC.-1 questiona-se a respeito dessa diferença e evidencia uma dificuldade discutida por Lillis (2001), Zavala (2010), Lea e Street (1998) e por Ivanic (1998) a respeito do que entendemos como *resumo*, como *resenha*, como *artigo* e da forma como abordamos as relações estabelecidas por meio desses *gêneros* em se tratando de sua especificidade intersubjetiva – apresentada em (83). Para Bakhtin (2010 [1952-53]), em cada *esfera* existem e são empregados *gêneros* atrelados às condições específicas da *esfera* e do *cronotopo* e, mediante tais condições, entram em cena elementos relacionados à temática, ao estilo e à composicionalidade. A questão volta-se, então, para o reconhecimento de uma organização dos *dizeres* em relação à estrutura, à argumentação, ao posicionamento do sujeito que se enuncia no *gênero*, à articulação das vozes que se materializam por meio das citações e de seus usos e finalidades, o que requer, nesse contexto, experiências em torno de tais rotinas.

Assim, diante da necessidade de se enunciar por meio de um *gênero* específico, até então pouco familiar no que concerne ao que temos discutido, os participantes de pesquisa buscam estratégias que os auxiliem na realização das atividades demandadas na *esfera* em estudo. Tais estratégias encontram respaldo em suas vivências no período de escolaridade básica, de maneira que tais participantes agenciam conhecimentos que já fazem parte de seus saberes escolares referentes à organização textual – resumir por tópicos, por exemplo, como mencionado em (82) –, não parecendo ter repertório para agenciar saberes que transcendam essa mesma organização e deem conta da dimensão social dos *gêneros*, possivelmente e em boa medida em razão

de vivências de escolaridade básica muito afetas a questões eminentemente estruturais atinentes à dimensão estritamente verbal dos *atos de dizer*. De acordo com Lillis (2001), os usos da escrita empreendidos pelos sujeitos são impulsionados pelas vozes que se constituem como *vozes da experiência* e como vozes dos sujeitos que operam no e sobre o mundo por meio da mediação simbólica. Segundo Lillis (2001), a escrita acadêmica é impelida pelas vozes que o estudante traz consigo, a quem se endereça e pela história de cada uma dessas vozes, visando, dessa maneira, construir sentidos, apesar das dificuldades encontradas. A respeito dessa questão, evocamos as falas de *MIH.-3* e *CLX.-3*:

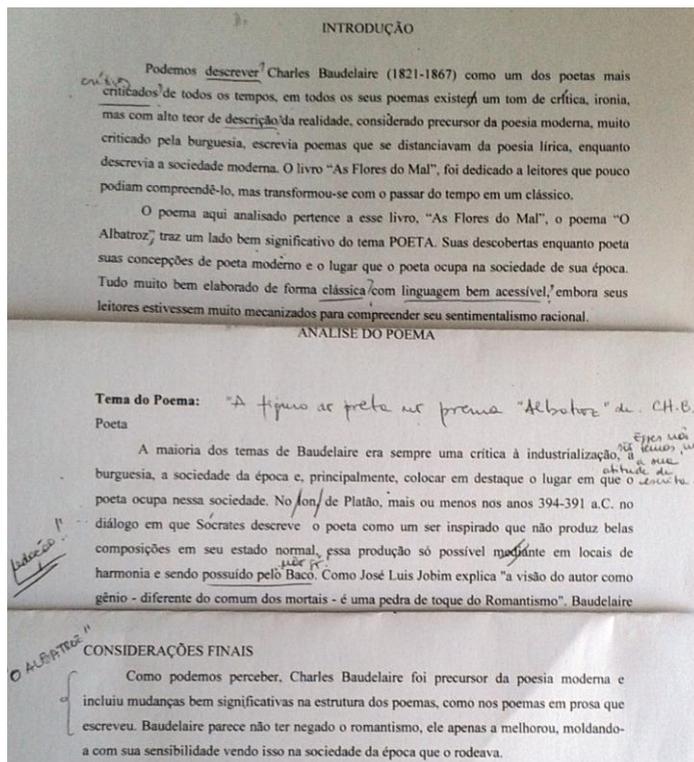
- (84) *Eu tento sempre fazer os trabalhos com uma ordem, né? De introdução, desenvolvimento e uma conclusão, tento fazer sempre dessa forma, os textos acadêmicos, em geral, também cuidando sempre da questão de::: erro de português que há cobrança imensa a respeito disso, só que na academia em si é uma cobrança de argumentação. E como eu te disse, eu ainda não consegui pegar aquela coisa de quando eu tinha no Ensino Médio pra cá, de ter questões de argumentar. (MIH.-3, entrevista realizada em 02 de julho de 2013, ênfases nossas)*
- (85) (...) *na verdade, até hoje eu tenho uma certa fórmula de produzir textos (+), que é::: pensar numa introdução, desenvolvimento e uma conclusão (+), de uma forma que eu satisfaça o leitor com tudo que ele precisar saber sobre aquilo. (+) Então, eu usava isso muito no Ensino Médio, eu tirava notas muito boas nesse tipo de trabalho. Na faculdade, eu tentei manter, mas pela minha ortografia não ser muito boa e eu também não tive uma base muito boa nisso (+), no começo, eu penei um pouco no primeiro semestre. (CLX.-3, entrevista realizada em 22 de julho de 2013, ênfases nossas).*

Em relação aos excertos (84) e (85), inferimos, primeiramente, o desenvolvimento de uma estratégia ancorada nas experiências trazidas pelos sujeitos e que se baseia numa ideia genérica de texto pautada na

redação escolar, no texto dissertativo argumentativo que prevê introdução, desenvolvimento e conclusão, o que podemos acompanhar também em: (86) Eu fiz uma introdução, sobre o que eu ia falar, os meus objetivos no trabalho, coloquei os textos que ia relacionar. Eu tento sempre desenvolver desse jeito, introdução, desenvolvimento e conclusão. (JMT.-2, entrevista realizada em 09 de julho de 2013). Aqui, vale mencionar experiências de relação com o texto concebido genericamente, descaracterizado em suas especificidades intersubjetivas, um texto que serve a um modelo, a uma fórmula artificial (ANTUNES, 2009)²⁰¹. A Figura 2 exemplifica o que temos discutido:

²⁰¹ Temos ciência de que as obras desta autora têm caráter paradidático, mas entendemos relevante a menção aqui porque estamos evocando a escolaridade básica.

Figura 5 - Organização Textual referente à análise de poema elaborada por MIH.-3



Fonte: Geração de dados da autora (2013)

Como ilustra o texto veiculado nesta Figura 5, parece haver uma espécie de compreensão reducionista da produção textual na *esfera acadêmica*, derivada eminentemente da Educação Básica: expor argumentativamente seria genericamente *introduzir, desenvolver e concluir*. E, como observamos neste exemplo, trata-se de MIH.-3, que se encontra na terceira fase do Curso. Inferimos que os participantes de pesquisa tentam escrever seus textos, materializar seus *dizeres*, sem compreensões mais efetivas de como lidar com as especificidades intersubjetivas dos diferentes *gêneros do discurso*, já que, na Educação Básica, esse parece ser um conceito ainda em nebulosa, como mostram,

em nosso grupo de pesquisa Catoia Dias (2012) e Tomazoni (2012): o conceito de *gêneros* parece ainda um vir-a-ser no domínio docente.

Como tais graduandos assumem evocar experiências da Educação Básica, lidar com a escrita no âmbito dos *gêneros* constitui tarefa complexa, haja vista que a escrita é tomada de maneira desconhecida, sobrepondo-se à vivência efetiva e implicando novos requisitos para se participar de um *ato de dizer* ou de outro. Inferimos que há um abismo entre vivências desses sujeitos e expectativas relacionadas a sua participação nos *eventos de letramento* em se tratando da compreensão das especificidades da *esfera*, das particularidades das relações que influenciam os recursos linguísticos e que balizam as unidades temáticas (com base em BAKHTIN, 2010 [1952-53]).

O não reconhecimento de tais elementos contribui para a manutenção da *prática do mistério*, uma vez que, ao não agenciar determinados conhecimentos acerca das condições de produção envolvidas na *esfera* e nas relações nela estabelecidas, o sujeito tende a não se deslocar mais efetivamente no *continuum* em direção ao polo do ser/estar mais *insider* na *esfera acadêmica*, questão que pode ser representada pelas falas de HSP.-3: (87) *Na produção textual, eu sentia dificuldades pelas normas, pela estrutura do texto, porque::: no Ensino Médio era "Ah, faz uma redação.", mas não tinha aquela coisa assim, dissertação era aquela coisa vai isso e isso aqui, mas o texto acadêmico dificulta, né?* (HSP.-3, entrevista realizada em 17 de maio de 2013).

Outro aspecto ainda a ser tratado em relação aos excertos (84) e (85) refere-se à complexa questão da argumentação exigida na *esfera acadêmica*, sendo, portanto, própria do *dizer acadêmico* dentro dos *gêneros*, ainda que se configure de maneira bastante velada, de acordo com Lea e Street (1998), assumindo diferentes posicionamentos e possibilidades de interpretação relativos à definição de uma ‘argumentação adequada’. Importa considerar que a constituição das *práticas de letramento* concernentes à *esfera* em questão pauta-se em uma organização que historicamente visa construir discussões filosóficas e científicas, de modo que essa escrita precisa contemplar uma argumentação consistente, o que implica uma postura crítica e um posicionamento teórico-epistemológico que se marque em relação a esse *dizer* (IVANIC, 1998). Nesse contexto, *dizer na esfera acadêmica é dizer-se* de maneira crítica, distanciando-se dos fenômenos e analisando diferentes perspectivas a fim de que se possa debater questões atreladas

ao conteúdo temático, considerando, ainda, implicações axiológicas e ideológicas vinculadas aos posicionamentos em voga. Cada *gênero* se constitui em decorrência de tais exigências, e a apreensão delas é fundamental para uma participação que se aproxime da condição ser/estar *insider*.

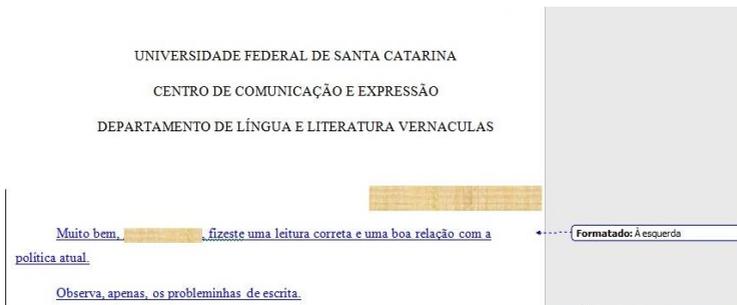
Em relação à questão da configuração composicional, é fundamental discutir, ainda, uma dificuldade relatada pelos participantes de pesquisa em se tratando de uma imprecisão e de diferentes orientações referentes aos textos produzidos no que concerne à questão do *gênero do discurso: resenha, resumo, ensaio, artigo, seminário*. Para essa discussão, evocamos os excertos a seguir:

- (88) *Antes assim, eu nunca tinha feito uma análise de poema (+), a única disciplina, que eu lembro que a gente fez, foi na Literatura Portuguesa, só que ele pediu assim uma coisa mais (+) simples, a gente lia o poema só e fazia o comentário do que a gente achou, né? **Então, na questão do formato, eu não sabia como fazer não, mas / foi só lendo e fazendo assim, tipo, sei lá, foi vindo as ideias (+), eu fui anotando e fazendo a análise.** (HSP.-3, entrevista realizada em 24 de julho de 2014, ênfases nossas).*
- (89) *Pensando no que eles esperam que a gente desenvolva na Academia, eu acho que faltaram muitos gêneros (+) a gente::: teve um projeto, resenha, enfim, **a gente não teve uma abordagem tão abrangente, apesar de a professora trabalhar bem todos que a gente teve, mas acho que poderia ter ajudado mais (+) ajudou, até porque a gente vem do Ensino Médio em que a gente não tem a mínima noção de tudo isso, mas ainda assim, a gente fica (+) fica faltando alguma coisa, acho que a gente deveria ter uma disciplina II, por exemplo, de Produção Textual. A gente produz tanto que eu acho que era necessário ter mais uma matéria de produção acadêmica (+) porque faltam muitos gêneros, os professores pedem monografia, até hoje eu não sei o que é uma monografia. Os professores pedem os mais diversos gêneros, cada professor ainda pede de um jeito e daí isso confunde cada vez mais, então, se é pra ter um padrão, a gente devia***

aprender, os professores deviam cobrar ele, no caso.
 (CLX.-3, entrevista realizada em 01 de julho de 2013,
 ênfases nossas).

Em se tratando dos excertos (88) e (89), inferimos um conflito materializado em dificuldades referentes à produção de textos por parte de HSP.-3 e CLX.-3, o que demanda especial atenção porque ambos estão na terceira fase do curso; ou seja, em tese, já ‘provaram’ de usos da escrita mais efetivamente diversificados. Assim considerando, importa ter presente que a disciplina de Produção Textual, situada na primeira fase, trabalha e discute os *gêneros* e suas especificidades intersubjetivas, entretanto a abordagem proposta acaba se configurando, em decorrência do tempo, de maneira mais instrumental e, nessa condição, atendo-se a detalhes da dimensão verbal em si mesma em detrimento de exaurir vivências, no sentido vigotskiano da expressão (VIGOTSKI, 2001 [1934]) com os *gêneros* em estudo. Possivelmente as demandas curriculares por objetificar os *gêneros* na disciplina de Produção Textual seja, em si mesma, a razão para tal circunscrição. Diante de tal cenário, é imprescindível que o desenvolvimento de hábitos e de rotinas referentes às experiências se estendam para outros contextos, no caso, outras vivências e relações estabelecidas nas diferentes disciplinas do curso, o que nem sempre tende a acontecer. Quando a produção de texto se centra no produto e não no processo enquanto experiência, temos usos da escrita restritos, tanto do ponto de vista do sujeito que escreve, quanto do que avalia, o que apresentamos nas Figuras a seguir:

Figura 6 - Excerto de comentário produzido por JMT.-2



Fonte: Geração de dados da autora (2013)

Figura 7 - Excerto de comentário produzido por *JMT.-2*

Vejo esse texto como uma crítica e um alerta ao voto das pessoas, para que as pessoas sempre ~~fiçam~~ ~~façam~~ a escolha mais adequada e que seja o melhor para a maioria, e não por interesse ~~proprio~~ ~~próprio~~. Não deixando cair na tentação de falsas promessas. Pode ser visto também como um pedido aos candidatos para que façam o melhor para a população. Achei interessante fazer uma relação com essa carta aberta (<http://ndonline.com.br/florianopolis/colunas/opiniaio/37163-artigo-nd-prefeito-cesar-jr-a-cidade-nao-tem-mais-cara.html>.) ao prefeito Cesar Junior, onde o autor da carta pede que o novo prefeito, olhe mais para o interesse coletivo do povo, sendo que esse foi um dos pontos que achei mais interessante no livro. Muito bom! Para finalizar, enfatizo aqui um trecho muito interessante da carta que ~~da dá~~ para fazer uma boa relação com o livro, é o trecho em que o autor diz o seguinte “prefeito você precisa amar Florianópolis acima de fazer política”.

Fonte: Geração de dados da autora (2013)

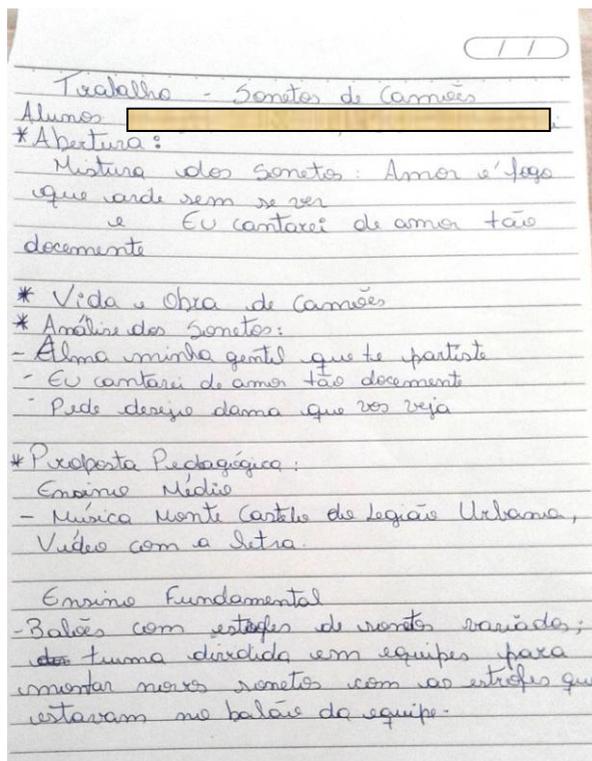
Em relação à Figura 6 – atividade encaminhada como *comentário* – observamos apontamentos referentes a uma boa discussão considerando aspectos políticos problematizados por *JMT.-2* no excerto materializado na Figura 7. Entendemos que os apontamentos focalizam a questão mais restrita do material linguístico, sem propor um diálogo mais interventivo no que entendemos como uma abordagem da escrita tomada como prática social (KLEIMAN, 2008). A questão do *gênero* também parece secundária, já que não depreendemos uma relação entre forma, atividades, hábitos e vivências na *esfera acadêmica* (com base em FARACO, 2009), mas somente a produção de um *comentário* que visa ‘conferir’ a participação de *JMT.-2* no *evento de letramento* em questão, o que nos parece uma atividade de escrita voltada para o treinamento de uma habilidade requerida na Universidade: a argumentação, mas tomada na assepsia das relações sociais efetivamente postas.

Retomando a discussão da abrangência e da continuidade das rotinas e das experiências em torno dos *gêneros*, inferimos que tal acontecimento parece não ser recorrente em relações estabelecidas em disciplinas que não sejam a de Produção Textual Acadêmica. Entendemos que há, nesse contexto, uma atribuição à mencionada

disciplina de resolução de ‘lacunas’ trazidas pelos sujeitos de suas experiências de escolaridade básica, e há um imaginário social que responsabiliza os sujeitos por seu desempenho após uma mínima instrumentalização nos *gêneros* requeridos nas relações intersubjetivas da *esfera* em questão. Esse é um cenário que se complexifica a partir do ingresso de sujeitos na Academia com *práticas de letramento* divergentes das expectativas referentes aos *subentendidos* no sentido que Ponzio (2007) dá ao termo, haja vista que parece haver um abismo entre o que se espera que o aluno seja capaz de fazer e o que ele realmente depreende nos *encontros* estabelecidos e o que apresenta nos *eventos* dos quais participa.

Nesses termos, o que inferimos são novas instruções relacionadas à produção de determinado texto, que apontam, de maneira restrita, caminhos para os *modos de fazer* e de *dizer*. Por outro lado, entendemos que há uma relativa estabilidade relacionada aos *gêneros* que articula novos olhares ao que já está dado, posto, contudo, para tanto, é imprescindível vivenciar especificidades e particularidades intersubjetivas desses mesmos *gêneros* para que a compreensão e a apreensão de tais questões tornem-se mais familiares, o que influencia nas possibilidades de construção de sentidos e de posicionamentos por parte dos graduandos. Condições dessa natureza são indispensáveis em se tratando da produção acadêmica. A questão que nos parece relevante aqui diz respeito, ainda, a uma série dos já mencionados *subentendidos* não compartilhados, configurando-se como conflitos e obstáculos para os participantes de pesquisa. Nessas condições, entendemos que, por um lado, pode parecer que as instruções estão claras em relação às produções textuais que devem ser desenvolvidas; por outro lado, depreendemos uma rarefação de vivências dessa natureza a qual alimenta o mistério em torno da compreensão do texto – materializado no *gênero* – a ser desenvolvido. A respeito dos obstáculos vivenciados pelos sujeitos em se tratando da materialização do *dizer* em *gêneros* para os quais os sujeitos não apresentam reconhecimentos e compartilhamentos, trazemos a Figura 5:

Figura 8 – *Handout* produzido por grupo de JMT.-2 para apresentação de seminário em Literatura Portuguesa I²⁰²



Fonte: Geração de dados da autora (2013)

Antes de adentrar questões analíticas referentes à Figura 8, informamos que na disciplina de Literatura Portuguesa I, os alunos deveriam apresentar um seminário-performance, em grupos de até cinco

²⁰² Trabalho: Soneto de Camões Grupo: JMT.-2, Fulanos de Tal/Abertura: Mistura dos Sonetos – Amor é fogo que arde sem se ver e Eu cantarei de amor tão docemente-Vida e obra de Camões. -Análise dos sonetos: Alma gentil que partiste, Eu cantarei de amor tão docemente e Pede desejo dama que veja. Proposta Pedagógica:Ensino Médio: Música Monte Castelo do Legião Urbana, Vídeo com letras. Ensino Fundamental: Balões com estrofes de sonetos variados; turma dividida em equipes para montar novos sonetos com as estrofes que estavam no balão da equipe.

alunos, no qual deveriam optar por um dos temas apresentados pelo docente no plano de ensino. O grupo de *JMT.-2* escolheu trabalhar com a temática da *lírica amorosa camoniana*. Os graduandos deveriam estar atentos aos critérios apresentados no plano relativos a uma exposição oral clara e que desse conta dos aspectos teóricos, do conteúdo e da contextualização histórica; além disso, eles deveriam levar em consideração utilização de recursos e de estratégias de ensino, pensando nos interlocutores em sala; também faria parte da avaliação a entrega de um *resumo* do que seria apresentado no seminário para os colegas da turma.

Tendo esclarecido as orientações para a realização da atividade, passamos à Figura 8 e ao que entendemos como uma rarefação de vivências em torno da produção de um *resumo* que sintetize as ideias principais apresentadas em um seminário. Depreendemos a partir da Figura 8, uma dificuldade por parte dos graduandos no que compete à dimensão intersubjetiva do *gênero* em questão. Importa, ainda, mencionar antes que o *resumo* solicitado pelo docente configura-se, na verdade, como um *esquema* ou como um *handout*, visando sintetizar a apropriação de conhecimentos relacionados ao tema apresentado. O *handout* deve contemplar, nesse sentido, as ideias do autor, estando organizado de maneira que o interlocutor consiga compreender as ideias discutidas, a base argumentativa do autor, bem como temas relacionados. Uma maneira de organizar o *handout* é partir de um *fichamento* ou de um *resumo* que nos ajude a apresentar as ideias mais relevantes, resultados de análises elaboradas a partir de textos solicitados como textos-base (ZANDOMENEGO; CERUTTI-RIZZATTI, 2008).

Assim, retomamos a Figura 8 e inferimos que *JMT.-2* e seu grupo utilizam a estratégia da síntese com base em vivências anteriores de escolarização, o que relacionamos a apresentações de seminários nas aulas do Ensino Médio e aos possíveis roteiros que, em muitos contextos, eram indicados para orientação da fala. Por outro lado, analisamos que *JMT.-2* e seus colegas parecem não ancorar a produção do *handout* e do *seminário* nos critérios apresentados pelo docente *FSG*. É interessante destacar a questão dos critérios, porque eles materializam uma avaliação vivenciada por todos cotidianamente, embora os critérios de tais avaliações, embasadas no conceito de *excedente de visão* e na questão de um *acabamento* (inatingível) que só é possível na relação com o outro (BAKHTIN, 2010 [1979]), sirvam como norteadores das

ações requeridas em contextos específicos, tal como no *gênero aula* que aqui também faz parte das orientações e das demandas acompanhadas pelos graduandos.

Retornando à Figura 8, inferimos, então, um distanciamento em relação à proposta de *handout* no que se refere à configuração composicional: faltam informações relevantes em se tratando dos aspectos teóricos, há uma divergência referente às relações estabelecidas por meio do *handout* na *esfera acadêmica*, parece também não haver leituras que deem conta da proposta, já que apenas três sonetos foram contemplados em um trabalho que apresentava como temática a *lírica camoniana*; há também um espaço dedicado à vida e à obra de Camões – como explicitamos na nota de campo (90) logo a seguir –, o que não parece ser o foco da discussão e que, portanto, não precisaria estar contemplado no esquema apresentado. Outro aspecto a ser destacado ainda diz respeito às propostas pedagógicas que apareceram de maneira descontextualizada no *handout*, assim como na apresentação do seminário do grupo, o que sugere uma atenuação da dimensão intersubjetiva na abordagem de *JMT.-2* e de seu grupo no que tange aos seus *atos de dizer* materializados nos gêneros *handout* e *seminário*. A seguir, apresentamos uma nota de campo que ilustra isso.

(90) *Início da apresentação: JMT.-2 apresenta a organização do seminário. Afirma que a apresentação está dividida em três momentos: vida e obra do autor, análise de três sonetos de Camões e duas propostas didáticas (uma para Ensino Fundamental, outra para Ensino Médio). JMT.-2 informa à turma que o grupo escolheu iniciar a apresentação fazendo uma espécie de brincadeira, lendo dois poemas intercalados de Camões. A aluna dá início formal à apresentação, dizendo que abre o trabalho com uma 'frasezinha' de Camões que ela irá ler. JMT.-2 passa a palavra a sua colega que faz a apresentação da biografia do autor. Essa aluna, que apresenta a vida e obra do autor, faz referências às pesquisas realizadas pelo grupo em busca de conhecimentos acerca do tema e da vida de Camões. Em seguida, outra aluna adentra a etapa de análise de sonetos. A aluna lê o soneto 'Alma minha gentil que partiste', faz uma análise do tema do poema e, apesar de parecer estar um pouco tensa, tenta desenvolver a análise. (...) O terceiro soneto intitulado*

'Eu cantarei de amor tão docemente' é analisado pela aluna JMT.-2. A aluna explica o sistema rimático (pede ajuda ao professor para lembrar a nomenclatura). Em seguida, JMT.-2 finaliza a análise e passa à proposta de prática pedagógica, colocando para a turma que o grupo pensou em atividades lúdicas para o trabalho com a poesia de Camões. (...)

O debate relacionado à Figura 8 e à nota de campo apresentada em (90) representam o que temos discutido acerca das divergências entre *práticas de letramento* dos participantes de pesquisa em se tratando do *ato de dizer nos gêneros do discurso*. Analisamos em (90) que a temática da *lírica amorosa camoniana* foi tangenciada, JMT.-2 apenas menciona a temática, o grupo realiza a leitura dos poemas, mas não há discussão que se ancore nos fundamentos teóricos solicitados nos critérios pelo docente FSG.. Em relação ao *handout*, observamos que há apenas tópicos referentes às ações dos participantes do grupo, mas dificilmente conseguimos recuperar por meio do *handout* aspectos relacionados ao tema do seminário.

Essa é, em nosso entendimento, uma questão que precisa ser posta em discussão, precisa ser entendida como relevante para que os graduandos passem a experienciar as necessidades que emergem da participação em determinados *eventos de letramento*, inserindo-se de maneira mais efetiva nas atividades requeridas. O não reconhecimento de especificidades relativas à dimensão intersubjetiva como ponto central do uso da língua gera, em nossa compreensão, participações que se configuram como mais deslocadas, como atípicas – o que depreendemos a partir de (90) e da Figura 8 – e, entendemos que essa não é só uma questão de relativa estabilidade do *gênero*, haja vista que os sujeitos precisam de mais tempo, de vivências mais efetivas e de algum reconhecimento do que está sendo entendido como *handout* nesse caso, para que, posteriormente, o novo, o acontecimento passe a dialogar com a memória, com o dado, com a historicidade do *gênero* (com base em FARACO, 2008).

Outro aspecto que emerge das reflexões realizadas a partir da Figura 8 refere-se à questão das leituras realizadas e das dificuldades relativas à compreensão das ideias, dos argumentos, dos posicionamentos. Tal entrave não decorre somente da ausência de leituras, mas especialmente da rarefação de experiências de leitura e de escrita que tornassem determinados conteúdos temáticos, configurações

composicionais e recursos linguísticos mais familiares para os graduandos. Para essa discussão, apresentamos, então, a Figura 9: Figura 9 - Excerto de análise de poema elaborado por *MIH*-3

COMPARANDO GREGÓRIO DE MATOS COM CANTIGAS DE AMOR

No amor trovadoresco o homem se refere à amada como alguém idealizado, a mulher perfeita, sublime, angelical e o poeta se coloca na posição de vassalo, escravo da mulher amada. E um amor impossível, intocável, um sonho que jamais pode ser alcançado. Além dessa sublimação, o nome da pessoa amada não pode, em hipótese alguma, ser mencionada, a descrição da pessoa e muito superficial retratando o sofrimento do poeta, o poeta cantava o seu sofrimento.

Já no Barroco, o poder está na escrita, nas rimas? *Ho no trovadoresco!* na combinação do amor ainda impossível, trabalhando com as contradições, como aqui já citado "vida" e "morte", contando o amor como vida e ao mesmo tempo como morte e compara o amor como "fogo" e "chamas" e se utiliza de repetições para reafirmar o sentimento que esta no poeta. No barroco o discurso será dirigido a um destinatário específico, pode até citar o nome da pessoa amada, mesmo que a pessoa amada jamais possa ser alcançada, que no barroco isso ainda vai ocorrer que produz um amor sem solução. Gregório de Matos utiliza todas essas características e outras, que se assemelham com as cantigas trovadorescas mas que são extremamente demarcadas por contraposições de mitos, em que no poema aqui citado como "amor" e "amante", ao mesmo tempo que a pessoa amada e "amor" e também "amante".

Cantiga de Amigo

*"Ai flores, ai flores do verde pino,
se sabedes novas do meu amigo!*

*Altr, falta
como conclusão.*

Fonte: Geração de dados da autora (2013)

Em relação à Figura 9, importa informar que *MIH*-3 deveria produzir uma análise de poema, agenciando conhecimentos teóricos e percepções que pudessem ser enquadradas em diferentes concepções discutidas por meio das leituras realizadas e das discussões feitas em sala. É importante mencionar também que as aulas da professora *DLZ* foram organizadas de maneira a construir a cada dia diferentes análises dos poemas sugeridos para leitura e para debate em sala. Assim, retomando a Figura 9, precisamos considerar que está em jogo a compreensão de que a análise a ser desenvolvida deveria articular fundamentação teórica e seleção de poemas que pudessem ser analisados em consonância com uma ou outra perspectiva teórica. Há, então, questões que depreendemos a partir da Figura 9 e que discutimos em (91):

- (91) *Eu achei até que eu tivesse uma bagagem boa assim, mas (+) a gente chega nesse momento dessas críticas assim, enfim, não que a gente não precise disso, é bom pra que a gente venha a crescer, mas parece que aqui se reduz a nada tudo aquilo que a gente aprendeu (+), todo conhecimento que nós tínhamos (+) não valeu de nada (+) e aquilo que ela pensava que nós tínhamos (+), a gente não tinha, que era importante que nós tivéssemos. Mas o que que era importante que nós tivéssemos? Ela não deixou bem claro o que seria (+++). Esse é o pensamento que eu tenho. (MIH.-3, entrevista realizada em 22 de julho de 2013)*

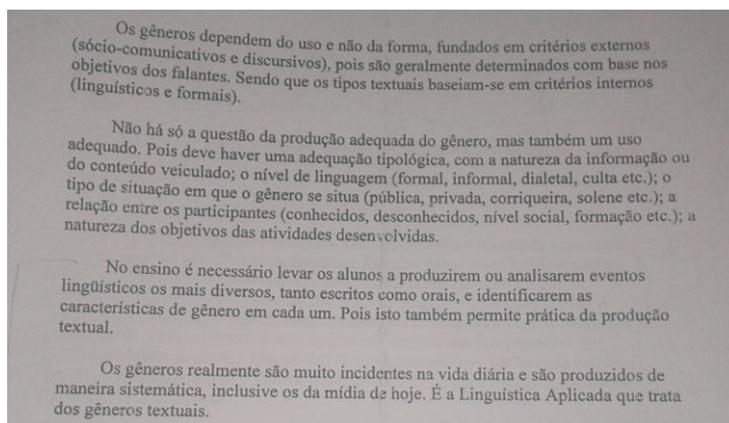
Depreendemos em relação à Figura 9 e ao excerto (91) dificuldades relacionadas ao desenvolvimento de uma proposta de análise do poema, o que está marcado no comentário de *DLZ.*: “solto, falta uma conclusão”. Acerca desse entrave vivenciado por *MIH.-3*, inferimos que a graduanda busca desenvolver uma análise comparativa entre Gregório de Matos e as cantigas de amor trovadorescas, ela introduz o tema, discute algumas questões relacionadas a ele, mas conclui sua produção textual escrita sem um encerramento, sem um posicionamento esperado, o que infringe um dos critérios de elaboração de uma análise: as considerações finais do autor, aquilo que ele destaca do processo de análise empreendido, o que seguramente transcende também a *conclusão* da dissertação escolar, ‘parte do texto’ com a qual tais acadêmicos estariam habituados.

Tal ‘infração’ decorre, em nosso entendimento, de duas questões, sendo a primeira referente ao não reconhecimento de atividades e rotinas implicadas na proposta de elaboração de um texto analítico, o que acaba reduzindo, em nosso entendimento, a produção textual a um contexto imediato, não considerando *subentendidos* necessários à compreensão das relações intersubjetivas ali implicadas (com base em VOLOSHÍNOV, 2010 [1926]; PONZIO, 2007). Em consonância com o primeiro ponto, o segundo aspecto refere-se às relações ou à *heteroglossia dialogizada* com a qual *MIH.-3* precisa aprender a conviver, apesar de ainda não compreender bem a questão das vozes materializadas nos *dizeres* e a questão do endereçamento inerente aos *atos de dizer* nos projetos e propostas de *encontros* estabelecidos na *esfera acadêmica*, o que talvez, nesse contexto, tenha se tornando mais complexo em decorrência da proposta de atividade a

ser desenvolvida – análise de poema. A vivência efetiva, nessas condições, agiria em favor de um *dizer* que entende implicações das relações estabelecidas nas diferentes *esferas*, em um *cronotopo* específico, considerando historicidade dos *gêneros*, suas características e fronteiras.

Em relação à historicidade dos *gêneros* e suas fronteiras, de acordo com os fundamentos da filosofia do Círculo, a partir de Faraco (2009), uma pessoa que não domina os *modos de dizer* de uma *esfera* pode se sentir pouco à vontade, silenciar diante de dinâmicas sociais para as quais não tenha referência ou pode então intervir de maneira um pouco desajeitada, atípica. Esse tipo de situação não decorre da pobreza de domínio gramatical ou de vocabulário tão somente, mas de uma inexperiência no domínio do repertório dos *gêneros* de uma determinada *esfera*, no caso, a *acadêmica*. É acrescentamos não ser uma questão de dominar conceitos ou nomenclaturas relativas aos *gêneros*, mas de uma apreensão do que está atrelado à prática social do uso da língua concretizado nos diferentes *gêneros*. Tal situação emerge de uma ausência de “[...] conhecimento vivido do que é o todo do enunciado nessas circunstâncias.” (FARACO, 2009, p. 132); questão que podemos depreender a partir da Figura 10:

Figura 10 – Excerto de resumo elaborado por GDL-1



Fonte: Geração de dados da autora (2013)

O excerto apresentado na Figura 7 atende à proposta de

produção textual de um *resumo informativo*, solicitado pela docente CSF. e justificado por ela em decorrência da necessidade de produção posterior pelos alunos da disciplina de um *artigo* relacionado à questão dos *gêneros do discurso*. Assim, CSF. visa construir significados em torno da necessidade e dos usos dos *resumos* e dos *fichamentos*, expondo cotidianamente a relevância de tais *gêneros* para o trabalho desenvolvido na Academia em relação à compreensão dos diferentes posicionamentos teóricos com os quais convivemos em nossas rotinas de produtividade acadêmica. Dessa maneira, apesar de as orientações buscarem superar uma artificialidade constitutiva referente aos *gêneros* evocados em sala e de sua função intersubjetiva ser abordada, inicialmente, em uma dimensão instrucional, há ainda implícitos que implicam uma compreensão que ultrapasse o domínio do conceito de produção do *resumo*. Nessas condições, o graduando precisa depreender regularidades por meio de suas vivências o que implica compreensão de um processo de elaboração participativa, de maneira que reconheça as e compartilhe das necessidades que desencadeiam o processo de constituição de um *gênero*. Mais do que ter acesso a *resumos* e a seus conceitos, GDL-1 precisa entender as razões por que aprender a interagir por meio desse *gênero* é imprescindível no universo de saberes a serem agenciados ao longo do curso em sua futura profissão.

Diante de tais delineamentos, depreendemos, então, a partir da Figura 7 que há algumas dificuldades em relação ao *ato de dizer* por meio do *resumo*, já que observamos, primeiramente, uma certa desarticulação referente ao encadeamento dos eixos de sentido: GDL-1 reconhece que se sente um pouco perdida diante do tema e da quantidade de leituras solicitadas, o que acaba contribuindo para uma produção que se configura em contexto inicial como ‘verificadora de leitura’. Assim, não há uma rotina que contemple o retorno a esses textos para que GDL-1 observe possíveis descompassos entre o que estudou na teoria e o que vai aprendendo nas aulas acerca da relevância de organizar uma produção textual decorrente da necessidade de retomar discussões presentes nas leituras realizadas.

Essa ausência de uma rotina que explore essas questões, que desenvolva hábitos dessa ordem, relaciona-se a uma ausência de tempo nos cronogramas curriculares, o que exigiria uma ressignificação das formas de lidar com dizeres que não compartilham *práticas de letramento* e *subentendidos*, maneiras de trabalhar com *modos de dizer* que divergem das expectativas. Parece haver uma diversidade de

experiências que se materializam em *dizeres* que se tornam discrepantes mediante configurações composicionais, recursos linguísticos e conteúdos temáticos considerados como *modos de dizer* acadêmicos. Para tanto, trazemos mais duas Figuras – 7 e 8 – que nos ajudam a concretizar a dimensão dos distanciamentos implicados no não compartilhamento de leituras e de usos da escrita concebidos como pertencentes à *esfera acadêmica*:

Figura 11 –Excerto de produção textual elaborada por *JMT.-2*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
LITERATURA PORTUGUESA I

O presente trabalho tem como objetivo a análise comparativa de dois textos distintos sendo de um lado, uma cantiga medieval e do outro um texto contemporâneo. Identificando as conexões intertextuais, entre aproximações e distanciamentos. A cantiga escolhida é de autoria de João Garcia de Guilhade, é classificada como uma cantiga de amor devido as suas características que são: voz lírica masculina; tratamento dando à mulher: mia senhor,... Expressão da vida da corte; convenções do amor cortês: a) Idealização da mulher; b) vassalagem amorosa; c) Expressão da coita. Apresentação também neste trabalho uma releitura da cantiga original.]

Fonte: Geração de dados da autora (2013)

Figura 12 - Excerto de produção textual elaborada por *JMT.-2*

Fernando Pessoa

A escolha pelo poema "O amor" de Fernando Pessoa deu-se pela semelhança que tem entre os dois textos. Na cantiga de João Garcia, por tratar-se de uma cantiga de amor o Eu lírico tem voz masculina, que exalta mulher amada. Nota-se o cavalheiro que sofrer pela ausência da mulher amada, a vontade por vê-la é tão grande que por isso não acontecer seus olhos choram, cggam. No poema de Pessoa o eu lírico também tem voz masculina, fala da mulher amada, o que sente é tão forte que não sabe o que dizer, fica sem ação, sem saber. Devido à semelhança dos dois textos o poema de Fernando Pessoa poderia ser classificado como uma cantiga de amor.

Fonte: geração de dados da autora (2013)

Acerca das Figuras 11 e 12, informamos que os excertos em

questão decorrem de uma atividade de produção textual solicitada na disciplina de Literatura Portuguesa I. A mencionada atividade deveria propor uma releitura, uma transcrição ou uma paráfrase de uma *cantiga medieval* galego-portuguesa, para isso, *JMT.-2* deveria comentar a *cantiga*, observando autoria, classificação da *cantiga*, processos compositivos; por fim, a graduanda precisaria selecionar um texto contemporâneo para comparação, identificando conexões intertextuais. Diante de tais esclarecimentos, acrescentamos que as Figuras apresentadas em 11 e 12 correspondem à participação de *JMT.-2* no *evento de letramento* em questão. Para além dos trechos apresentados, ela apenas analisa brevemente a *cantiga* selecionada por ela – Figura 13:

Figura 13 - Excerto de produção textual elaborada por *JMT.-2*

g ora cegam por alguém que veem.

E ora cegam por alguém que vêem.

Nas cantigas de amor nota-se que o trovador destacar todas as qualidades da mulher amada, sempre se coloca numa posição inferior a dela. Amor não correspondido é o tema mais comum das cantigas de amor.

A seguir o poema “O Amor” de *Fernando Pessoa*:

O Amor

O amor, quando se revela,
Não se sabe revelar.
Sabe bem olhar p'ra ela,

Fonte: Geração de dados da autora (2013)

Inferimos, em relação às Figuras 11, 12 e 13, que os *modos de dizer* agenciados por *JMT.-2* sugerem pouca familiaridade com o conteúdo temático e com a configuração composicional, apesar de que esses aspectos tenham sido explicitados de alguma maneira por meio dos critérios apresentados pelo docente, embora, ainda, seja relevante mencionar que a compreensão de tais critérios também exige

experiências prévias e um entendimento de que a participação nessa atividade constitui-se como *encontro* entre sujeitos, entre saberes, entre posicionamentos. A graduanda, em nosso entendimento, busca desenvolver sua produção textual em forma de resposta ao que depreende dos critérios, apontando para uma dificuldade relativa à organização da estrutura, da argumentação, do agenciamento de saberes e de conhecimentos previamente concebidos no que concerne à análise de uma *cantiga medieval*, além de sinalizar para uma inconsistência referente à compreensão das relações a serem estabelecidas. Por outro lado, destacamos que o formato da atividade pode contribuir para as dificuldades de *JMT.-2*, haja vista que há, em nossa compreensão, uma artificialidade incorporada à proposta, focalizando uma dimensão instrucional dos modos de estruturar o *dizer*, sem contemplar as vivências em torno dele (com base em GEE, 2004a).

As Figuras 11, 12 e 13 remetem, ainda, a outro aspecto relacionado ao conteúdo temático e às experiências prévias requeridas para um *dizer* que se constitua como *ato*, como *evento*, como uma experiência que aproxima o sujeito de uma condição de *insider* (KRAMSCH, 1998). Assim, no que tange ao conteúdo, importa debater, nesse contexto, dificuldades e obstáculos relacionados à complexidade do que Bakhtin (2010 [1952-53]) denomina *unidade temática*, ou, dos assuntos abordados, das reflexões e construções, nesse caso, científicas e filosóficas que constituem os conhecimentos prévios, os quais não fazem parte, em muitos contextos, dos saberes compartilhados pelos graduandos. O *ato de dizer* implica, nessas condições, de acordo com Ivanic (1998), que o sujeito tenha experiências prévias, o que relacionamos ao conceito bakhtiniano de *cálculo de horizonte de possibilidades*. Ao ter experiências relacionadas a determinados *eventos de letramento*, o sujeito pode calcular possibilidades, projetar vivências em sua *memória de futuro* com base nas experiências passadas e nas expectativas do presente. Desse modo, um maior monitoramento do *dizer* em se tratando do conteúdo temático é fundamental no processo de inserção do sujeito na *esfera acadêmica*, considerando uma participação responsiva nos *eventos de letramento*. A esse respeito, evocamos as falas de *CLX.-3* e de *GDL-1*:

- (92) *Acho que eles esperam que a gente já tenha um conhecimento prévio, que a gente já chegue com o conhecimento de normas, de como escrever um texto. (...) O conteúdo, eles sempre tão esperando que a*

gente (+) deixe tudo muito completo, eles esperam que a gente traga todos os temas que foram trabalhados e ainda citando todos os autores que foram trabalhados e se puder mais, sempre explicando TUDO o que for dito (+) e não é fácil. (CLX.-3, entrevista realizada em 01 de julho de 2013, ênfases nossas).

- (93) *O conteúdo tu tem que tomar cuidado com o que tu vai falar e é trabalhoso isso, demora. As ideias que tu vai expor (+), no papel, demora até conseguir, né:::, colocá-las na tua própria cabeça antes de colocar no papel, mas sempre tem que ter um **ponto de partida, né, que é o mais difícil, pra mim, o começo é o mais difícil.** (GDL.-1 entrevista realizada em 09 de julho de 2013, ênfases nossas)*

Em relação a essa questão, evocamos relatos de GDL-1 e de CLX.-3, os quais evidenciam dificuldades e cuidados relacionados à dimensão do conteúdo temático. Tal apontamento relaciona-se, em nosso entendimento, ao fato de que, para *dizer*, o sujeito precisa ter conhecimentos relacionados ao tema, depreender particularidades referentes às implicações ideológicas, às questões de valoração, de concepções teórico-epistemológicas, o que nos faz retomar as Figuras 11, 12 e 13, inferindo que JMT.-2, ao desenvolver a produção textual supracitada, não reconhece tais aspectos como concernentes à atividade proposta. O *dizer* fica suspenso, sem ancoragens que atuem em favor de um *encontro* que não se configure pela artificialidade, por um *silenciar* de ambas as partes, um *silenciar* que age em lugar do *calar* (com base em PONZIO, 2010). Para Ponzio (2010), essa é uma questão fundamental no *encontro* no qual há compreensão respondente. De acordo com o autor, o *silenciar* diz respeito ao (não)som, ao reconhecimento e identificação dos elementos linguísticos em nível fonológico, morfológico e sintático e, portanto, envolve uma dimensão de percepção e de reconhecimento da palavra, mas nele não há ausculta efetiva; por outro lado, o *calar* refere-se ao *dizer*, à compreensão que responde e às condições de entendimento relacionada à produção de sentidos. O *silenciar*, ainda, vincula-se ao *ouvir* os sons, mas não ao *auscultar* os sentidos, o que cabe no *calar*, e que se delineia pela disposição para a ausculta. O *calar* é, assim, “[...] condição da

compreensão do sentido da enunciação única na sua irrepetibilidade e, portanto, condição da resposta a essa [...]” mesma enunciação (PONZIO, 2010, p. 54), possibilitando a apreensão do *ato de dizer* como irrepetível, singular, único.

Em consonância com o que discutimos acerca do *calar* e do *silenciar* da palavra, assumimos a relevância de se tomar a língua como espaço de ausculta e de diálogo. Assim, é fundamental debater a dimensão do material no que se refere aos recursos linguísticos empreendidos nos projetos de dizer delineados como espaços de conflitos e de *encontros* (BAKHTIN, 2010 [1979]; PONZIO, 2010). Para tanto, importa que os sujeitos possam desenvolver estratégias linguísticas que materializem as negociações e construções de sentidos experienciadas por meio dos *gêneros do discurso* em questão. Retomando, assim, os excertos, depreendemos que em (92) e (93), as participantes de pesquisa problematizam a questão dos conhecimentos prévios no âmbito da unidade temática, o que também parece se estender para a dimensão da configuração composicional, considerando menção à citação e compreensão da legitimação de dizeres. A atividade da escrita envolve recapitulação, reorganização e reenquadramento associativo de conceitos, dados e informações, além de uma compreensão das condições sociais relacionadas ao *gênero* (PONZIO, 2007; 2011). Os três primeiros aspectos, implicam agenciamento de conhecimentos já adquiridos, de modo que o sujeito possa organizar e reorganizar seu *dizer* com base em outros saberes, articulando e retomando ideias, discussões e propostas que o auxiliem no desenvolvimento de seu projeto de dizer. Há uma preocupação, nesses termos, por parte de *GDL.-1* que materializa a questão das experiências e dos conhecimentos prévios representada no que ela entende como ‘ponto de partida’, como um conjunto de fatores que ancoram o seu *dizer* na Universidade.

Ainda a respeito do conteúdo, e mantendo no horizonte a questão tal ‘ponto de partida’, evocamos os seguintes relatos: (94) *A dificuldade que eu tive nessa disciplina, foi do conteúdo assim. Porque eu não tinha muito::: o que dizer (+++) tinha os textos que ela passava pra gente, mas (+) mesmo com os textos, eu tinha uma dificuldade de trazer as ideias pro papel assim.* (*HSP.-3*, entrevista realizada em 24 de julho de 2013, ênfases nossas); (95) *Falta mais essa parte de::: (+) em relação ao conteúdo, explicar de onde eu tirei, não reproduzir.* (*CLX.-3*, entrevista realizada em 29 de julho de 2013). As dificuldades relatadas em relação ao *ato de dizer* nos excertos (94) e

(95) sugerem uma emergência referente ao trabalho com as estratégias implicadas no *dizer*, considerando compartilhamentos de diferentes perspectivas, os quais enriquecem as experiências em torno do que temos a dizer a respeito de determinados assuntos. Para Kleiman (2008), essa é uma questão fundamental no que concerne à autonomia dos sujeitos – possíveis futuros docentes –; para tanto, importa debater tais questões em se tratando de deslocamentos na constituição subjetiva desses graduandos no que tange à sua participação nos *eventos de letramento na esfera acadêmica*.

Kleiman (2008), em relação a essa autonomia, compreende que os saberes envolvidos na atuação docente são situados e envolvem estratégias de ação pela linguagem, as quais se constituem na e pela prática social, relacionando habilidades para lidar com o sistema simbólico na leitura e na escrita; com os conhecimentos teóricos sobre o texto, sobre os *gêneros* e sobre as questões políticas, históricas e econômicas implicadas nas relações estabelecidas por meio de determinados *gêneros*. Assim, importa que, em seu percurso acadêmico, os sujeitos possam estar em busca do desenvolvimento de estratégias de maior monitoramento e de um distanciamento vinculado ao *excedente de visão*, implicando uma constante ressignificação das *práticas de letramento dos sujeitos*.

Nessas condições, outra questão que apareceu nas intervenções dos professores nos textos dos graduandos e nas falas dos participantes de pesquisa, diz respeito ao agenciamento dos recursos linguísticos compreendidos nos projetos de dizer dos participantes de pesquisa, considerando, de acordo com Bakhtin (2010, [1952-53], que há uma relação orgânica e indissolúvel entre os recursos linguísticos agenciados e o projeto de dizer materializado no *gênero*. Dessa maneira, enfatizamos que a gramática e a estilística convergem e divergem, mas estão sempre relacionadas, de maneira que é na escolha de uma determinada forma gramatical que o sujeito se marca, se posiciona nos *encontros*. É também por meio dos recursos linguísticos agenciados que o sujeito constrói sentidos e ressignifica compreensões acerca desses mesmos sentidos, agindo no mundo de maneira a deslocar-se em sua constituição identitária e deslocando também os sujeitos ao seu redor. Assim, trazemos as falas de *GDL-1* em (96)

- (96) *Então, assim, isso daí, ah, palavras desnecessárias, porque a gente acaba querendo falar muita coisa, eu*

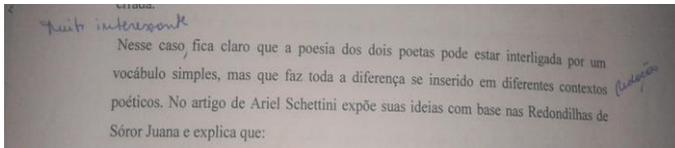
tenho esse excesso, às vezes, eu fico redundante, então, eu tinha que tirar algumas palavras desnecessárias. Que mais? Ah, pronomes assim, a gente, às vezes, acaba deslizando, que não deveria ter usado (+), outra coisa, assim, confusão de ideias, às vezes, a gente vai viajando assim / a gente acaba falando coisa assim que não deram um encaixe bom na::: na estrutura da frase, então, fica uma coisa / fica confuso mesmo, né? Então, isso tem que melhorar também, fazer revisão, coisas assim. (GDL-1 entrevista realizada em 09 de julho de 2013, ênfases nossas)

Em (96), observamos dois aspectos que consideramos relevantes. O primeiro diz respeito à compreensão de GDL-1 acerca de possíveis ressignificações que podem ser feitas em sua escrita, percepção desencadeada pelo segundo aspecto, a natureza interventiva dos comentários feitos pelos docentes nos textos dos alunos em relação às estratégias linguísticas agenciadas. Nos casos observados, tais intervenções apontavam em sua grande maioria inadequações referentes aos usos, o que acaba por ocasionar uma certa aflição referentemente ao *como dizer* e uma série de questionamentos relacionados às estratégias que devem ser utilizadas em lugar das já conhecidas. Para Lillis (2001), é fundamental que se ponha em debate as convenções que regem a opção por um tipo de escrita, bem como recursos linguísticos considerados inadequados para o contexto. A autora problematiza ainda o fato de que grande parte das intervenções ocorre de maneira ‘invisível’, já que nos comentários nem sempre é possível dar conta da complexidade das questões apontadas como ‘inadequadas’. Novamente, entram em jogo os *subentendidos* (com base em PONZIO, 2007) que agem nessas condições em favor da manutenção do *mistério* que envolve a escrita em sua materialidade verbal. Acerca dessa discussão, temos o excerto (97) e as Figuras 10 e 11:

(97) *No primeiro trabalho, ela disse que eu que tinha sérios problemas de redação (+++) Até concordo em parte com os problemas de redação (+) por uma questão de que eu deveria saber, mas eu não SEI e por isso eu não coloquei da forma que ela deseja no papel (+++) daí, no segundo trabalho, ela colocou que eu leio os textos,*

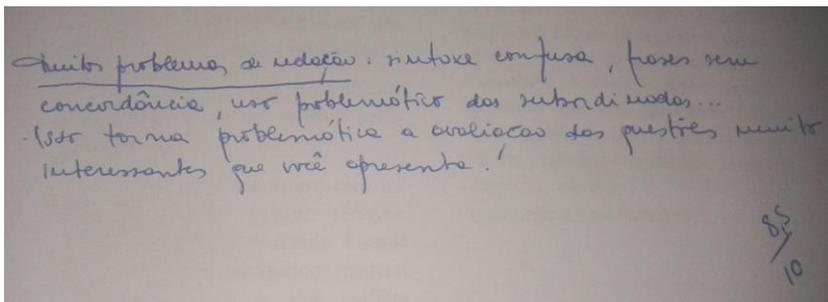
mas que eu não consigo passar pro papel, que eu ainda tenho muitos problemas de redação. (MIH.-3, entrevista realizada em 02 de julho de 2013, ênfases nossas)

Figura 14 – Excerto de ensaio produzido por HSP.-3



Fonte: Geração de dados da autora (2013)

Figura 15 – Excerto de ensaio produzido por HSP.-3²⁰³



Fonte: Geração de dados da autora (2013)

De acordo com Lea e Street (1998) e com Lillis (2001), diante dos apontamentos de inadequações referentes ao agenciamento de recursos linguísticos considerados pouco adequados aos usos requeridos na *esfera acadêmica*, inferimos que os graduandos se sentem inseguros e confusos acerca dos recursos a serem utilizados. Há, em geral, questões que apontam, tal como na Figura 15, para problemas relacionados à sintaxe e à concordância, os quais se estendem para a compreensão das ideias apresentadas. De acordo com os autores mencionados, apenas o apontamento não é suficiente para que os

²⁰³ Transcrição de excerto: Muitos problemas de redação: sintaxe confusa, frases sem concordância, uso problemático das subordinadas... Isso torna problemática a avaliação das questões muito interessantes que você apresenta!

natureza dos comentários e à importância do que temos enfatizado acerca da relevância de se explicitar a que problemas o termo ‘redação’ se refere (com base em LEA; STREET, 1998).

A partir de tais colocações, acrescentamos, nesse contexto, que a questão dos encaminhamentos materializados em determinadas orientações feitas pelos docentes mostrou-se muito relevante para os participantes de pesquisa em intervenções consideradas mais dialógicas (LILLIS, 2001), implicando um desvendamento das *práticas do mistério* em torno das expectativas relativas à participação nos *eventos* em que é requerido o *ato de dizer* concretizado nos *gêneros do discurso*.

- (99) *Então, todos os trabalhos que a professora CSF. deu, ela instruiu a gente, ela tem uma compreensão com o aluno, é uma coisa bem diferente. Dá um diferencial no professor; que nem nos artigos, ela ACOMPANHA, ela corrige, ela vai no computador do aluno e olha junto, aponta os erros, dá ideia, sugestões, ela fez isso comigo. Só que foi numa folhinha que tava rascunhando (+), eu tava sem motivação pra fazer o meu projeto. Eu tava um pouco perdida, eu tava pesquisando na internet como se faz um projeto bem elaborado tudo e ela também deu essa orientação (+) foi até um ponto de partida pra mim (+), tanto que depois eu fiz o projeto e ficou legal, porque quando tu faz uma coisa com vontade e também quando tu tem um ponto de partida, né? E a professora deu isso, né? Ela ajudou, esse apoio aos alunos foi um aspecto a mais na disciplina dela, esse acompanhamento é muito importante. O professor tem que acompanhar muito os alunos, porque, às vezes, o aluno tá com dificuldade só que não fala, né? E ela não "e o teu artigo? Quero saber como é que tá?". (GDL-1, entrevista realizada em 09 de julho de 2013, ênfases nossas)*

Em (99), observamos a importância do espaço para o debate das normas acadêmicas e das questões consideradas inadequadas em relação ao *ato de dizer* dos graduandos. GDL-1 menciona a importância do acompanhamento e da relação estabelecida com um mediador mais experiente, no caso CSF., de maneira que a partir de *encontros* dessa

natureza, *GDL.-1* sente-se mais confortável para o desenvolvimento do projeto para o *artigo* elaborado para a disciplina de Produção Textual.

Importa considerar aqui, que, paralelamente à excelência que emerge da ação pedagógica de *CSF.*, está a condição de docência de que essa profissional se reveste e que a distingue dos demais docentes envolvidos neste estudo: cabe à *CSF.* exatamente o ensino dos *gêneros do discurso* em questão, propositadamente objetificados na disciplina de Produção Textual Acadêmica. Assim, é esperada nessa disciplina uma ação metacognitiva exatamente acerca desses mesmos *gêneros*; logo a intervenção docente tende a ser mais explícita pela própria natureza da disciplina, diferentemente do que ocorre e do que se espera haver nas demais disciplinas tematizadas neste estudo. E parece ser em boa medida também por isso que a disciplina de Produção Textual Acadêmica consta na primeira fase do Curso.

Diante das colocações de *GDL.-1*, consideramos fundamental que as produções textuais se constituam como atividades sociais que façam parte da rotina dos acadêmicos, configurando-se como atividades habituais, uma vez que são pré-requisitos para que os estudantes passem a fazer parte efetivamente da *esfera* em questão, especialmente, estudantes com *práticas de letramento* divergentes das *práticas* que ancoram as demandas acadêmicas (IVANIC, 1998; LILLIS, 2001). Ainda em relação ao excerto (99), enfatizamos que não é uma questão de focalizar todas as responsabilidades no professor ou na Universidade, tanto que *GDL.-1* reconhece que é preciso ‘ter força de vontade’, o que entendemos como *disposições pessoais* a partir de Lahire (2004). A própria estudante, no entanto, aponta que é a conjunção das disposições e de condições de produção que reconheçam as especificidades de se lidar com sujeitos advindos de diferentes entornos sociais que resulta em participações mais efetivas as quais se aproximam da condição de ser/estar mais *insider na esfera acadêmica*. Outro excerto que enfatiza tal posicionamento pode ser acompanhado em (100):

(100) *E:: (+) agora houve casos em que::: foi muito bem orientado, como foi o caso do artigo, que **ela pediu que olhássemos o Capes, pesquisássemos um artigo, mandássemos pra ela, daí ela trouxe o artigo da::: "Maconha" que ela mostrou como fica organizado um artigo, e ela mostrou pra que aquilo ia servir na nossa vida acadêmica, e ela mostrou porque aquilo era importante para o nosso futuro.** (WKC.-1, entrevista*

realizada em 10 de julho de 2013, ênfases nossas)

Em (100), WKC.-1 acrescenta, em nosso entendimento, uma questão nodal referente à relevância de se compreenderem razões e funcionalidades implicadas no *ato de dizer* materializado nos *gêneros*. Nessas condições, reiteramos que, ao apreender tais aspectos, os sujeitos passam a estar mais familiarizados com as possibilidades de um *dizer* que constrói sentidos, de modo que a participação nos *eventos de letramento* requeridos se constitua como um espaço em que há lugar para a *contrapalavra*, para negociações de valores e de interesses em interação com as normas e regras que regulam o *ato de dizer* na *esfera acadêmica*.

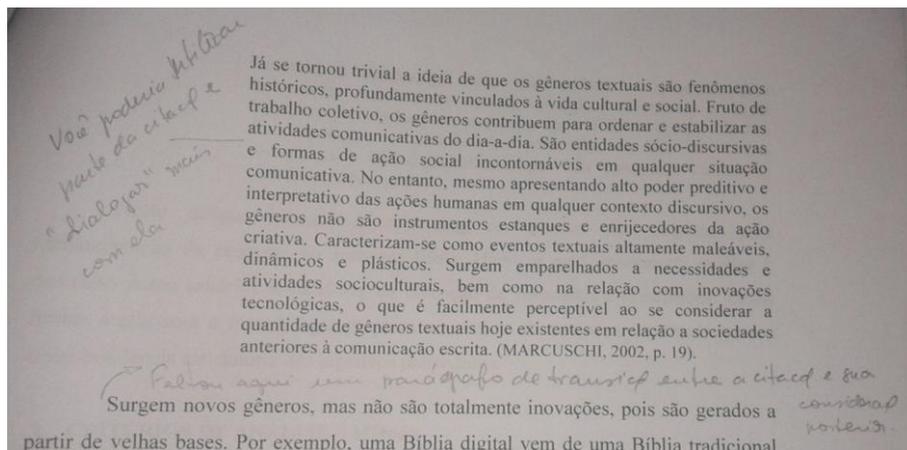
Diante de tais delineamentos, consideramos relevante entender os desafios e os obstáculos enfrentados pelos sujeitos que vivenciam esses *atos de dizer* nos *gêneros do discurso* na *esfera acadêmica*, de maneira que se construam compreensões acerca dos confrontos decorrentes das divergências entre *práticas de letramento* (STREET, 1984) e das hesitações desencadeadas mediante *subentendidos* não compartilhados entre os sujeitos que se encontram por meio da língua (PONZIO, 2010). Importa enfatizar, ainda, de acordo com Voloshínov (2011 [1926]), que a enunciação entendida como *ato de dizer* nos *gêneros* se apoia no horizonte espacial de que comungam os interactantes em relação; pelo conhecimento e pela compreensão comum da situação; e por uma valoração minimamente convergente por parte desses mesmos interactantes. Há, nessas condições, uma materialização do *dizer* que se organiza socialmente em consonância com as configurações composicionais, com a temática e com os recursos linguísticos, levando em conta as dimensões do *dito* e dos *subentendidos*, os quais se ancoram nas especificidades dos *encontros* estabelecidos (BAKHTIN, 2010 [1952-53]).

7.2.2 O ato de dizer e o discurso reportado

Diante das concepções de *língua* e de *sujeito* que ancoram as reflexões tecidas nesta dissertação, passamos a discutir a legitimação dos *dizeres* e a questão do *discurso reportado*. Já tratamos, no capítulo anterior, da questão dos *dizeres* legitimados em relação às demandas e normas acadêmicas as quais se constituem historicamente a partir de relações que se justificam pela cientificidade e pela neutralidade,

aspecto que debatemos considerando o *modelo ideológico de letramento*, de modo a explicitar valorações e propósitos políticos subjacentes às definições do que tende a ser considerado legítimo, adequado em relação ao *dizer*. Assim, tratamos de abordar tal aspecto a partir das falas dos participantes de pesquisa no que tange à complexidade apontada por eles em se tratando da compreensão do uso das citações dada a relevância de se evocar a *palavra outra* para os projetos de dizer que se configuram como *atos*, como *eventos* singulares e irrepetíveis, como experiências materializadas nos posicionamentos e nas escolhas das vozes que chamamos para a interação dinâmica entre a *palavra que reporta* e a *palavra reportada*. Para iniciar essa discussão, apresentamos a Figura 17 a seguir.

Figura 17 – Excerto de artigo produzido por GDL.-1 para a disciplina de Produção Textual Acadêmica²⁰⁴



Fonte: Geração de dados da autora (2013)

A respeito das dificuldades apontadas pelos participantes de pesquisa, considerada a Figura 17, há comentários acerca de uma proposta de diálogo – no sentido bakhtiniano do termo – que deveria ser

²⁰⁴ Transcrição de excerto: Você poderia utilizar parte da citação e dialogar mais com ela. Faltou um parágrafo de transição entre a citação e a consideração posterior.

realizada por *GDL-1* no que concerne ao conteúdo abordado a partir das palavras da graduandas. Trata-se de um exemplo representativo do que entendemos como obstáculo para a participação da estudante como *insider* na *esfera acadêmica*, considerando que a articulação e a interpenetração de vozes da *palavra outra* e da *palavra própria* são nodais para que o sujeito passe a vivenciar a dialogia inerente ao *encontro*, inerente a uma condição de participação que se constitua em relação ao caldeirão de vozes dialogicizantes. Para Faraco (2009, p. 84), acerca da constituição do sujeito dialógico, é no “[...] interior do complexo caldo da heteroglossia e de sua dialogização que nasce e se constitui o sujeito. A realidade linguística se apresenta para ele primordialmente como um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas [...]”.

Dessa maneira, essa questão da articulação entre *palavra outra* e *palavra própria* (PONZIO, 2010) é um dos aspectos centrais tratado, nessas circunstâncias, como de maior complexidade, haja vista que é nessa atmosfera heterogênea que os sujeitos se constituem, sendo imprescindível a relação entre vozes sociais, vozes que atuam de diferentes modos, algumas legitimadas e outras que legitimam, em uma orquestração de dizeres que se interpenetram nos projetos de dizer dos sujeitos nas diferentes *esferas* (BAKHTIN, 1981). Está em jogo, aqui, o reconhecimento e a compreensão de como trazer uma voz de autoridade, sem que ela se defina e se feche como força centrípeta, mas que, pelo contrário, esteja aberta ao diálogo, uma palavra que transite entre as fronteiras, constituindo-se como força centrífuga nos discursos (com base em BAKHTIN, 1998 [1975]).

Desse ponto de vista, entendemos que nossos enunciados, nossos projetos de dizer singulares, porque nossos, são situados nos encadeamentos infinitos de dizeres que são internamente dialógicos e que pertencem à cadeia de enunciados orientados pelos já ditos e pelas respostas que são inerentes ao dizer, configurando-se, dessa maneira, como discurso reportado, como palavras bivocais que incorporam nossa alteridade e que materializam nossos posicionamentos axiológicos. Essa é, então, uma questão inerente ao dizer, intrínseca aos modos de se posicionar por meio do *ato de dizer* nos *gêneros do discurso*. A respeito do que temos debatido acerca dos fundamentos bakhtinianos, Faraco (2009, p. 87) discute que o sujeito se faz singular por sua orientação na atmosfera heteroglôssica: “[...] o sujeito tem, desse modo, a possibilidade de singularizar-se e de singularizar seu discurso não por

meio da atualização das virtualidades de um sistema gramatical ou da expressão de uma subjetividade pré-social, mas na interação viva com as vozes sociais.”

Desse modo, os desafios do dizer envolvem que os sujeitos tragam para seus dizeres, assim como fazem na vida nas mais diferentes situações, projetos de dizer compatíveis com o que se espera na *esfera acadêmica*, tornando-se parte das atividades cotidianas de maneira mais efetiva, para que a voz singular de GDL-1, no caso da Figura 17, dialogue com outras vozes, o que requer, em nosso entendimento, vivências e compartilhamentos de especificidades concernentes aos *eventos e práticas de letramento na esfera acadêmica*. Requer que os sujeitos vivenciem particularidades relativas os *gêneros do discurso* em sua condição real, o que implica debruçar-se sobre as leituras requeridas, compreendendo implicações ideológicas ali materializadas, posicionando-se em relação aos dizeres que evoca para o diálogo. Tal atividade envolve compartilhamento de um horizonte espacial, bem como do conhecimento e da compreensão comum de uma determinada situação e ainda de um horizonte de valoração compartilhado na *esfera* em questão (VOLOSHÍNOV, 2010 [1926]).

Dessa maneira, reportar o discurso de outrem requer compartilhamentos relativos aos horizontes espaciais, valorativos e ideológicos já mencionados, além de uma compreensão dos conhecimentos e saberes implicados no agenciamento da *palavra outra*. Assim, ao serem interpelados sobre os obstáculos relacionados a essa possibilidade de articulação, os graduandos põem em foco suas dificuldades para compreender os *modos de fazer* para tal. Para GDL-1 e HSP.-3, excertos a seguir, esse é um dos aspectos considerados dentre os mais complicados em se tratando da participação nos *eventos de letramentos*.

- (101) *Então eu olhei aquilo ali e "Ai, como eu vou fazer?" Vou fazer mais ou menos por esse modelo, **sem saber realmente como se faz uma citação**. aí, eu percebi que naquele texto tinha detalhamento de certos aspectos, uso de::: citação e aí, eu comecei a usar nos meus textos citações pra dar fundamentação (+) no que eu tava falando. Então, no início foi bem assim, foi uma coisa solta, eu não tinha uma base, tinha só um exemplo a ser seguido. (GDL-1, entrevista realizada em 09 de julho de 2013, ênfases nossas).*

- (102) *No começo, foi um pouco complicado eu ficava "Tá, porque que eu tenho que citar, sabe?" Eu pensei que era só colocar o que eu achava que era o certo e::: não colocar / e::: só depois de um semestre e meio que eu fui entender realmente que era o que tinha essa relação de::: de afirmar e, depois lendo eu vi que tinha isso de afirmar com uma outra ideia. Até é engraçado, né? Tu afirma uma ideia de outra pessoa com a tua (+++) no começo, fica complicado de entender, mas, depois, eu consegui assim (+) entender, consegui fazer os textos e tal. (HSP.-3, entrevista realizada em 24 de julho de 2013, ênfases nossas).*

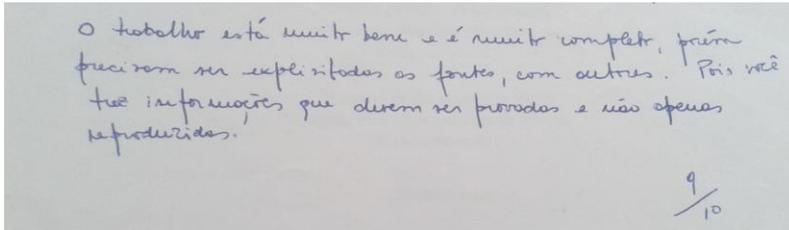
De acordo com Voloshínov (2009 [1929]), a questão da articulação entre *palavra própria* e *palavra outra* envolve os modelos sintáticos de *discurso direto*, *discurso indireto* e *discurso indireto livre*, além das variantes e das variações que encontramos na língua para reportar as palavras alheias. Ao enunciar-se no âmbito da *esfera acadêmica*, nessas condições, os sujeitos precisam apropriar-se dos modos de trazer a *palavra outra* para a legitimação dos seus dizeres, essa é condição fundamental para que o sujeito se desloque em sua constituição, passando a atuar mais efetivamente como *insider*, o que requer o estabelecimento de *encontros* que se configurem como vivências ao longo do curso. Em (101) e em (102), depreendemos uma dificuldade referente à interpenetração da *palavra outra* ao discurso que reporta, o que também é apontado na Figura 17 pela docente que solicita uma articulação da citação direta com a *palavra própria* de GDL.-1. Inferimos, com base em Voloshínov (2009 [1929]), que a ausência de experiências efetivas relacionada às exigências de se evocar a *palavra outra* possivelmente explique uma artificialidade referente à escolha dos dizeres que dialogam, que entram em conflito, por meio do *encontro*, que valoram a palavra de outrem. Acerca dessa questão, trazemos o relato de ALB.-1/2

- (103) *É complicado, assim, no sentido que você precisa escrever sem usar o que tá ali escrito, tu tem que realmente fazer o resumo com as tuas palavras, mas::: eu tenho até facilidade pra encontrar (+) palavras*

parecidas assim e substituir (+) acho que eu não tenho muita dificuldade. Só se é uma parte assim muito complicada, aí, eu prefiro fazer citação. A citação pra mim tem um papel de complementação do que eu disse antes, ou de algo que eu não tava conseguindo explicar, mas que::: que tenha um ligamento com o que veio antes e com o que veio depois. (ALB.-1/2, entrevista realizada em 30 de julho de 2013, ênfases nossas)

Diante das dificuldades referentes à *palavra reportada* (outra) em interação com a *palavra que reporta* (palavra do autor) (VOLOSHÍNOV, 2009 [1929]), depreendemos em (103) uma artificialidade referente ao agenciamento do discurso reportado. ALB.-1/2 utiliza a citação como recurso que a auxilia diante de um obstáculo relacionado ao conteúdo do dizer, em contextos nos quais a graduanda não se sente confortável para construir sentidos em se tratando de especificidades temáticas, linguísticas ou composicionais. Nesse contexto, a acadêmica evoca os *dizeres* do autor, apostando na legitimidade de que ele goza e na possibilidade de dar conta da complexidade do seu *dizer* sem que seja necessário articular a compreensão da *palavra outra* à *palavra própria* de maneira mais efetiva, o que dependeria de uma condição de ser/estar mais *insider* no que se refere à participação na *esfera*. Nessas condições, a questão da bivocalidade inerente ao discurso reportado acaba caindo num vazio, acaba não encontrando ancoragens nas experiências dos sujeitos, artificializando a dinâmica da orquestração de vozes no que se refere à singularidade dos sujeitos que se enunciam e aos já ditos que se legitimaram ao longo da história nas *esferas* e nos *gêneros* que as caracterizam. Considerando tais delineamentos, acrescentamos à discussão a Figura 18:

Figura 18 - Comentário da docente DLZ. em relação à análise de poema elaborado por CLX.-3²⁰⁵



Fonte: Geração de dados da autora (2013)

Acerca do conteúdo do comentário da docente DLZ., consideramos relevante enfatizar o que Voloshínov (2009 [1929]) menciona em relação à importância de se compreender que reportar a *palavra outra*, evocar os dizeres legitimados de outrem não é reproduzi-los acriticamente, não é repeti-los em função do cumprimento de uma atividade artificialmente concebida; pelo contrário, a questão do *discurso reportado* vincula-se fundamentalmente à uma concepção de *ato de dizer* tomado como relação ativa entre o discurso que reporta e o *discurso reportado*. Nesse contexto, evocamos os dizeres de WKC.-1 e de HSP.-3 acerca dos obstáculos enfrentados por conta das dificuldades referentes a essa questão fundamental do *discurso reportado*. Assim, ao serem interpelados sobre essa questão, os participantes de pesquisa aludem à necessidade de legitimação do *dizer* por meio do agenciamento de vozes já reconhecidas na *esfera acadêmica* – o que podemos depreender em (104) e (105).

- (104) *Um problema que eu me deparei até o final da fase que::: a não ser nos trabalhos finais que eu ia fazer uma resenha, por exemplo, eu não (+) consultava outras fontes. Ah, eu lia o texto e fazia a resenha a partir do que eu::: mesmo sabia; então, eu não citava referências e::: eu acho que seria suficiente, mas eu vi que isso era um problema, porque você ainda, pelo*

²⁰⁵ O trabalho está muito e é muito completo, porém precisam ser explicitadas as fontes. Pois você traz informações que devem ser provadas e não apenas reproduzidas.

menos, inicialmente, você não tem esse respaldo intelectual, né? Pra::: falar por si mesmo, esse problema que eu me deparei, eu::: tentava fazer tudo de forma mais individual, sem tanta consulta, pelo menos, nas resenhas (+). (WKC.-1, entrevista realizada em 10 de julho de 2013, ênfases nossas).

- (105) *Acho que o papel da citação é não falar sozinho (+), inclusive que é isso os professores esperam, porque::: na Academia, eles prezam muito que você não fale algo só por dizer, de uma forma vazia, né, um achismo (+), então, quando você::: fala junto com alguém que já estudou isso, que produziu Literatura sobre isso (+), você tá dando mais (+) autoridade pro que você tá falando. Então:::, se você fala sozinho, por mais que você seja certo, alguém já falou sobre isso, e::: se você não cita essa pessoa (+), os professores não gostam, é como se você não tivesse tanta::: tanta força (+). Apesar de que a gente não conhece todo mundo que falou de tudo, eu acho que isso é um problema (+). É difícil você citar muita coisa, pra mim, é muito confuso, eu geralmente uso (+) pra abrir alguma coisa e conseguir explicar, aí, eu digo o que a pessoa disse, vou colocando minhas ideias e vou conseguindo explicar (+), e::: mais do que eu uso pra justificar, **porque pra justificar, você tem que ter muito bem na memória**, eu acho e::: quando eu escrevo, eu desenvolvo, eu não paro MUITAS vezes o tempo todo pra ficar/ eu não fico parando, eu escrevo as coisas tudo de uma vez (+). Então, às vezes, eu não lembro do que o cara disse pra colocar no meio e de uma certa forma, **às vezes, cabe mais coisas do que ele falou e você acaba puxando pra dar uma justificada.** (CLX.-3, entrevista realizada em 29 de julho de 2013)*

Conforme já mencionado anteriormente, a questão do *discurso reportado* está atrelada à questão da legitimidade dos já ditos que constituem as especificidades dos *gêneros* na *esfera acadêmica*, o que se materializa, principalmente, na aposição de vozes que compõem os *gêneros do discurso secundário*. Assim, ao enunciar-se por meio da

resenha, WKC.-1 empreende inicialmente um movimento que demonstra o não compartilhamento de saberes relacionados à exigência de vozes que validem o seu *dizer*. O graduando afirma que tal dificuldade o acompanhou até o final do semestre, o que entendemos estar relacionado à sua condição de participação nos *eventos de letramento* na *esfera acadêmica*. Ao começar a perceber, por meio dos encontros materializados nas intervenções feitas pelos docentes, que sua participação não convergia com as especificidades da configuração composicional do *gênero* em questão, WKC.-1 entende que precisa da autorização de outras vozes já legitimadas, haja vista que elas são inerentes à *heteroglossia dialogizada* que constitui os *encontros* entre *palavras outras* e *palavras próprias* na *esfera acadêmica*.

Nesse mesmo movimento, analisamos em (105), a compreensão de que o papel do discurso reportado é, nesses termos, ‘não falar sozinho’, o que inclusive é enfatizado por CLX.-3 como parte das exigências e das expectativas do *dizer* na *esfera acadêmica*. A respeito de tais expectativas, evocamos Voloshínov (2009 [1929]) que discute que entre a *palavra outra* e o contexto no qual a palavra é reportada há interferências e tensões que se materializam nas relações estabelecidas. Dessa maneira, compreender as implicações ideológicas e o horizonte valorativo envolvido nessa questão aproxima os participantes de pesquisa das possibilidades de inserção mais efetiva nas atividades requeridas na *esfera acadêmica*. Tal resignificação não parece, contudo, acontecer sem grandes conflitos para CLX.-3, os quais são apreendidos em (105) quando a graduanda destaca cobranças relativas à inserção de citações nos textos, configurando-se, nessas condições, como função reguladora da enunciação dos sujeitos nos *gêneros do discurso secundários*; ela também faz alusão a dificuldades e obstáculos relacionados à compreensão da incorporação da *palavra outra* à *palavra própria*; para ela, esse é ainda um aprendizado a se consolidar. Mediante reflexões dessa ordem, entendemos que aqui há uma relação com a ‘avaliação social forte’, o que nos remete novamente aos *subentendidos* compartilhados em contextos nos quais os sujeitos estão a par das ‘regras’ do jogo em relação ao *gênero*, às especificidades da *esfera* ali concretizadas em consonância com a *dimensão cronotópica*. Vale, aqui, evocar Ponzio (2011):

O sentido da palavra outra entra em relação com o sentido da palavra que a reporta segundo

modalidades diferentes, que em linhas gerais podemos indicar como: ou coincide perfeitamente com ele (imitação, superposição e combinação até a repetição *papagaiasca* [...]), ou então é apresentado na sua autonomia, nos seus mesmos termos nos quais é expresso, bem delimitado em suas fronteiras (discurso direto); ou ainda é analisado, interpretado, explicitado, manipulado (discurso indireto), ou enfim, entra numa relação de interferência com ele de grau mais ou menos elevado (discurso indireto livre). No discurso reportado há sempre uma reação à palavra, “*slovo na slovo*”, uma tomada de posição em relação a ela, que, no entanto, não é abstratamente subjetiva, enquanto sofre as consequências das modalidades de recepção da palavra outra num determinado contexto histórico-social [...]. (PONZIO, 2011, p. 30, grifos no original)

A articulação da relação *palavra outra* – *palavra própria* requer reconhecimento da situação social e histórica na qual a *palavra outra* é reportada. Para Voloshínov (2009 [1929]), quanto mais a palavra for cercada por uma dimensão de hierarquia e formalidade e quanto mais os limites forem definidos, menos acessível a interferências, a palavra se torna. Por essas razões, entendemos que o sujeito precisa compreender tais delimitações, constituindo sua identidade de maneira a não se ‘com-formar’ com certas rotinas que se organizam em função da regulação do acesso e da manutenção de determinados posicionamentos. Explicitar, pois, aspectos tomados como do senso comum age em favor da desmistificação das já mencionadas *práticas institucionais do mistério*. Assim, reiteramos, nesse contexto, a importância das intervenções feitas pelos professores nos textos dos alunos no que concerne à questão da citação:

Figura 19- Excerto de ensaio elaborado por HSP.-3²⁰⁶

²⁰⁶ Transcrição de excerto: Bom, mas a citação de Rancière deve se colocar em relação ao debate (enorme) sobre a Modernidade. Leitura: Marshall Berman “Tudo que é sólido desmancha no ar”

Esse afastamento do lirismo na construção poética dos anos 70 se dá pelo fato de que o movimento trouxe um rompimento com a tradição. Paz explica o processo de ruptura: “*Lo nuevo nos seduce no por nuevo sino por distinto: y lo distinto es la negación, el cuchillo que*

² O conceito de Modernidade é apresentado segundo Jacques Rancière em a *Partilha do Sensível*: “modernidade é o conceito que se empenha em ocultar a especificidade desse regime da arte, uma linha simples de passagem ou de ruptura entre o antigo e o moderno” (Rancière, 2005, p.34).

Beim, mas a citação de Rancière deve se voltar em relação ao debate (autoral) sobre a modernidade.
 Leituro: Marshall Berman: "Tudo que é sólido desmancha no ar."

Fonte: Geração de dados da autora (2013)

(106) *Aqui ficou muito estranho. Eu não entendi o que a professora quis dizer aqui, porque eu só joguei a citação dele aqui. Mas lendo aqui, sabe, eu acho que essa citação não era pra tá aí. Não, não é pra tá aqui isso. Eu olhando agora, não era pra tá aqui isso. (+++) Tu vê que ela viu mesmo essa questão da citação. E, daí, ela tá se referindo à citação, né? Acho que essa citação não era pra tá aqui, eu olhando agora, né? (...) Era pra ter outra coisa relacionando aqui.*

Há em relação a (106) e à Figura 19, uma questão que fundamenta a discussão que temos feito acerca das dificuldades dos participantes de pesquisa para o agenciamento da voz do outro, em articulação das vozes que constituem o *simpósio do existir humano* (BAKHTIN, 2010 [1979]) FARACO, 2008) na *esfera acadêmica*. Inferimos, na Figura 15, que HSP.-3 tenta sintetizar, em uma citação direta, em nota de rodapé, um conceito – *modernidade* – apontado pela docente como um debate que exige uma abordagem muito mais ampla. Nesse contexto, diante da forma como HSP.-3. reporta o discurso de outrem, DLZ. propõe ressignificação e sugere uma leitura que possivelmente auxiliaria o graduando na compreensão do aspecto indicado por ela. Por outro lado, analisando (106), observamos que, ao se separar com o comentário inserido por DLZ., HSP.-3 percebe que a

citação não cabe no contexto indicado, contudo, apesar de reconhecer que precisaria reorganizar sua opção por uma citação direta, o graduando parece continuar em estado de conflito, o que poderia ser dissipado mediante o debate de tais questões, o que envolve, entretanto, uma série de fatores relacionados às *práticas de letramento*, às *disposições pessoais*, às configurações do *encontro* delineadas a partir desses dois aspectos mencionados.

Novamente emerge, em (106), uma artificialidade que limita a participação de HSP.-3 em se tratando da orquestração de vozes inerente às relações dialógicas. Selecionar uma citação, parafrasear um autor, construir um *projeto* não pode ser concebido sem uma compreensão da dimensão do diálogo entre vozes sociais que entram na cadeia infinita dos enunciados, os quais constituem os *gêneros* e as *esferas*, materializando diferentes posicionamentos axiológicos. Entendemos, entretanto, que esse é um processo pelo qual os sujeitos tendem a passar ao vivenciar as demandas da *esfera* e ao se encontrar com os colegas e professores nos diferentes *eventos de letramento* que têm lugar na Universidade, contudo o que apreendemos a partir das falas dos participantes de pesquisa, do período de observação participante e da produção textual materializada nos *gêneros* aponta para um deslocamento que parece ocorrer muito lentamente, o que compreendemos estar relacionado ao não compartilhamento de *práticas de letramento* e ao modo como as demandas acadêmicas acabam permanecendo veladas, tidas como *subentendidos*, como *já ditos*, quando, na verdade, se configuram como aspectos relacionados aos saberes e conhecimentos que precisam ser apropriados, apreendidos nos diferentes *encontros* estabelecidos.

7.2.3 O ato de dizer e a normatização na esfera acadêmica

Outra dimensão que constitui o *ato de dizer* nessa articulação entre os *modos de dizer* e de *fazer* referentes aos *gêneros* e ao *discurso reportado*, relaciona-se, ainda, a questões da *norma padrão* e das *normas técnicas*. Assim, sopesando as reflexões feitas até aqui, abordaremos a discussão acerca das regras e das normatizações de uma escrita entendida como *padrão*, mantendo no horizonte dessa discussão a *misteriosa prática* que envolve um *padrão* para o qual há menções pontuais e apreensões realizadas a partir das vivências nas atividades requeridas nessa *esfera*. Desse modo, para dar contornos iniciais a essa

discussão, trazemos as falas de GDL.-1:

- (107) *A regra (+) normativa, a gramática normativa te passa as leis, né? É como se fossem leis e tu tem que obedecer aquilo ali (+), né, pra que teu texto fique bom, né? Quando tu lê /não que seja ruim, mas (+) não cabe, né, num trabalho acadêmico tu colocar regionalismos, a não ser que tu estejas falando sobre isso, mas a forma de escrita, né? Não saber estruturar um texto, estruturar de qualquer forma, não tem, tu tem que ser culto na hora de escrever e::: é difícil, sabe? Tem que ter bastante conhecimento acerca disso. Tu aprende no Ensino Médio, né? Aqui tu não tem tanto enfoque nisso, porque tu vai abranger mais outros conhecimentos, tu não vai ficar falando SÓ de gramática, sendo que tu já viu isso, né? Mas é::: / a gente tem uns conhecimentos de gramática, mas assim, é importante a gente estudar mais, sabe? Até por conta própria, vai ler alguma coisa de gramática, junta, né, o trabalho dos linguistas e estuda a norma culta, vai/ a gente tem que ir correndo atrás de isso aí também, porque::: muitas coisas, a gente não dá enfoque no Ensino Médio, a gente é imaturo em certas questões, acaba passando pontos importantes (+) que são exigidos no teu trabalho na faculdade. Às vezes, tu não dá relevância a isso, não estuda sobre isso e vai lá e faz um trabalho e::: (+) tem um erro ali que não ficou agradável no texto, sabe? Tem que tomar cuidado com isso, né? Tem que usar a norma culta mesmo, né, fazer o quê? Tem que ser assim. (GDL.-1, entrevista realizada em 02 de julho de 2013, ênfases nossas.)*

Ao analisar o excerto (107), podemos depreender uma complexa relação no que se refere às *práticas de letramento* de GDL.-1 decorrentes de sua experiência de escolarização básica e das vivências e dos *encontros* estabelecidos anteriormente ao ingresso na Universidade. Para GDL.-1, há regras que precisam ser acatadas no que concerne ao manejo da escrita na *esfera acadêmica*; há um padrão a ser seguido para que o texto esteja adequado às exigências das demandas acadêmicas. Há nesse excerto dois aspectos que precisam ser discutidos, em nosso entendimento, e que perpassam os dizeres dos participantes de pesquisa

em relação ao uso da escrita materializado em determinados *gêneros* implicados na participação em *eventos de letramento* que tiveram lugar em aulas. O primeiro desses aspectos refere-se à definição de *norma gramatical versus norma culta* o que requer uma discussão apontada por Britto (2003) como fundamental para que possamos adentrar nas complexidades dessa questão.

Nesses termos, em relação a esse primeiro aspecto é imprescindível o entendimento relativo às diferentes *normas* em questão. Quando se fala em *norma*, segundo Britto (2003), há uma ambiguidade conceitual que precisa ser dissipada para que não haja confusões que retomem concepções de *gramática* e de uso da língua relacionados ao ‘certo’ e ao ‘errado’, ou que assumam compreensões de maneira acrítica, sem analisar as implicações ideológicas imprimidas no que definimos como ‘adequado’ ou ‘inadequado’, de modo a usar expressões atenuantes para justificar os mesmos discursos de apartamento das diferenças materializadas nos usos da língua. Para Britto (2003), há um emaranhado de valores subjacentes a esses conceitos que confundem uma compreensão de *norma padrão* tomada como referente aos usos da *norma culta*; como correspondente aos *modos de dizer* veiculados nos textos das *esferas* jornalística e científica; ou, ainda, um padrão que coincida com os *modos de dizer* consagrados pela *gramática normativa*. Um dos grandes problemas dessa ambiguidade conceitual reside nas discussões que são feitas sobre a língua na *esfera escolar* e que se estendem para as demais *esferas da atividade humana*, de modo de que a compreensão do fenômeno linguístico, nas modalidades oral e escrita, em uma sociedade urbano-industrial acaba ficando limitada ao que se refere às discussões da *norma*, desconsiderando os pontos de vista social, linguístico, cultural e identitário.

Para Faraco (2011), a questão da *norma* envolve o entrelaçamento de fatores sociais, históricos, culturais, linguísticos e um conjunto de elementos relacionados ao imaginário social, os quais precisam ser levados em conta nos contextos de debate e de definição do que entendemos então como *norma*. Para compreender a questão da *norma*, antes de tudo, é imprescindível evocar o conceito que deu início a essas delimitações e que no contexto atual, aparentemente, são tomadas como definições intercambiáveis: *norma culta*, *norma curta*, *norma gramatical*, *norma padrão* (FARACO, 2008; BRITTO, 2003). Para Faraco (2008), a *norma padrão* implica uma abstração, cuja

correspondência mais próxima seria a *norma culta*, a qual, em que pese a inadequação do adjetivo – já que todos os falares são manifestações da cultura –, referenciaría a fala das elites escolarizadas. Já a *norma curta* seriam os ranços prescritivistas e pouco produtivos que alimentam o preconceito linguístico.

Segundo Faraco (2008), o conceito de *norma* tem sido historicamente delimitado a partir de um conjunto de regras que deveriam ser seguidas pelos falantes e que deveriam aproximar-se de uma compreensão de ‘certo’ e de ‘errado’. Em relação a essa definição, Faraco (2011) provoca algumas reflexões relacionadas aos sujeitos que selecionam e estabelecem essa *norma* quando referenciando o prescritivismo. Para ele, a *norma* em sua dimensão prescritiva ancora-se nas regras de um ‘bem falar’ que busca apoio em uma tradição gramatical disseminada por determinados estudiosos dessa mesma *norma*, pelos meios de comunicação e pelas atividades escolares que ainda se embasam nesse tipo de normatização.

Subjacentemente a essa discussão acerca da *norma* – que tende a se manter apesar de todas as reflexões e argumentações pautadas nos estudos da Linguística sobre o sistema e sobre a estrutura – estão as relações de poder instituídas por meio da língua, estão as axiologias e ideologias que prevalecem e se difundem apesar dos avanços nos estudos linguísticos. Faraco (2011) discute, então, que essa *norma* denominada por ele como ‘curta’ – e a que fizemos menção anteriormente – é a norma do erro, de uma cultura de contradições e de conflitos materializados nas regras que se mantêm determinando certos usos da língua como ‘adequados’.

Retomando a *norma culta*, importa considerar que essa *norma* é uma dentre várias, cuja definição se dá pelo reconhecimento de determinados falares e das diferenças regionais, de escolaridade, de faixa etária, de condições socioeconômicas. De acordo com Britto (2003), essa variedade, identificada pelo projeto da Norma Urbana Culta (NURC), acaba sendo considerada como mais prestigiada, uma vez que corresponde à fala e à escrita de segmentos sociais que tenham maior acessibilidade e maior disponibilidade aos bens de consumo e ao capital cultural entendido por nós no âmbito deste estudo como vinculado aos *letramentos dominantes*. Já a *norma padrão* define-se, reiteramos, de acordo com Faraco (2008), como uma abstração que tende a normatizar os usos da língua a partir de um conjunto de regras que visam à preservação de uma variedade da língua pautada nos usos da escrita

relacionados ao *mainstream*.

Importa, então, retomando a compreensão do papel das *normas culta* e *padrão* nos *modos de dizer* na *esfera acadêmica*, discutir em se tratando do excerto (107) a já esperada ambiguidade conceitual que perpassa a função de regularizar e de uniformizar os usos considerados ‘adequados’ ou ‘inadequados’ na *esfera* em questão. Para *GDL.-1*, parece ser evidente que é preciso seguir as leis definidas pela *norma padrão*. Haveria, então, uma sobreposição de uma compreensão de prescrição de regras que precisam ser apreendidas e aprendidas para que a estudante consiga dar conta de uma dimensão relacionada ao material, aos elementos linguísticos, aos recursos agenciados na *esfera* em questão. *GDL.-1* reconhece que os usos de que se apropriou em sua historicidade familiar e escolar básica precisam ser ressignificados, a questão que nos ocorre é de que maneira essa mudança entra em conflito com a constituição da subjetividade de *GDL.-1*, já que parece não haver ainda uma compreensão efetiva das implicações de um *dizer* que se define por uma *norma* prescritivista, havendo, pelo contrário, uma adoção de novos modos de se enunciar via modalidade escrita de acordo com as regulações da *esfera acadêmica*. O que queremos dizer é que se há uma divergência entre *práticas de letramento*, há uma variedade linguística também não convergente em jogo, o que torna esse reconhecimento da *norma padrão*, nesse caso, uma *prática do mistério* a ser desvendada e discutida, haja vista que *GDL.-1* e os demais participantes de pesquisa não faziam parte, até então, de um grupo social representativo dos falantes da *norma culta* no Brasil, tal qual sinaliza o NURC (com base em FARACO, 2008).

Além dessa questão, há ainda um descompasso entre: a) a abordagem gramatical vivenciada por *GDL.-1* em sua escolaridade básica; b) a abordagem discutida nas aulas; e c) as exigências referentes aos usos da escrita e da fala na *esfera acadêmica*. São três perspectivas que estão entrelaçadas de tal maneira que a *prática do mistério* parece se fortalecer ainda mais. *GDL.-1* esteve em contato com a prescrição na *esfera escolar*; com uma discussão referente à dimensão descritivista que recrudescer no momento em que precisa se enunciar nessa *esfera*, já que os textos acadêmicos pautam-se em usos correspondentes à *norma culta* (com base em FARACO, 2008). Em nosso entendimento, a cultura do erro, conforme discute Faraco (2011), caminha ao lado dos discursos de *exclusão*, de *assimilação* e de *multiculturalismo* (KALANTZIS; COPE, 2006), uma vez que se torna reguladora de uma participação

mais efetiva por parte dos sujeitos que adentram as diferentes *esferas* nas quais as *normas* requeridas distanciam-se em boa medida de usos característicos de determinados grupos. Nesse ponto, adentramos o que entendemos ser o segundo aspecto relevante em (107), a expectativa de *GDL-1* em relação ao embasamento esperado na *esfera acadêmica* referentemente aos conhecimentos gramaticais prescritivos. Há, aqui, uma tensão discutida por Britto (2003) quanto ao que se ensina na escola, à crise da definição dos objetos de ensino e às transições e aos ecos do que se deveria ensinar e discutir em relação à produção textual e ao espaço destinado às estratégias linguísticas para concretizar o *dizer* (também com base em CORREIA, 2013).

A questão que nos parece relevante aqui diz respeito à ambiguidade conceitual e de valoração do que é de fato discutido na escola em se tratando dos *modos de dizer e de fazer* nas diferentes *esferas*. A esse respeito, evocamos Antunes (2009, p.50) acerca do trabalho com *gêneros* na sala de aula e de uma abordagem gramatical que se volte para nomenclaturas esvaziadas e acriticamente repetidas ano após ano:

[...] falamos ou escrevemos, sempre, em textos. Isso é de uma obviedade tremenda. Mas algumas distorções do fenômeno linguístico, sobretudo aquelas acontecidas dentro das salas de aula, impediram que essa evidência fosse percebida. Por essas distorções, chegou-se a crer que textos são apenas aqueles escritos, ou aqueles literários, ou aqueles mais extensos [...]. Consequentemente, a frase ocupou o lugar de objeto de estudo e de análise na língua da escola. Pensava-se a língua a partir das frases; exercitava-se a língua a partir das frases.

Nesse contexto, os usos sociais da língua acabaram não ocupando, durante muito tempo, o espaço necessário para o desenvolvimento de um trabalho que buscasse a *horizontalização* das *práticas de letramento* envolvendo especificidades da leitura, da escrita, da oralidade e da escuta. O que estamos problematizando aqui é o que *GDL-1* supõe que deveria ter aprendido na escola em se tratando da *norma padrão* e o lugar desses saberes em suas relações estabelecidas por meio da língua. Ainda considerando essa discussão, evocamos, a seguir, a fala de *WKC-1* a respeito de suas dificuldades relacionadas a

essa mesma *norma*:

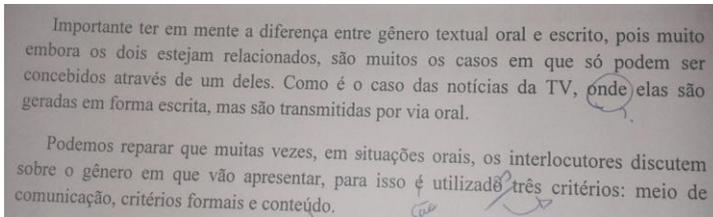
- (108) *Minha gramática é bem fraca, meus professores de português, principalmente, no Ensino Médio, não trabalhavam muito essas questões, e eu realmente tenho muita dificuldade. Tem vários trechos que a professora marcou aqui umas palavras com/entre; onde; essa] e eu não faço ideia de qual é o problema, mas quando isso acontece, eu mudo toda a frase e não uso isso mais. O que eu costumo fazer em relação a essas questões gramaticais é observar se eu já vi, se já li aquela forma em algum lugar, eu fico pensando 'ah, eu li isso em tal lugar, então deve tá certo.'. É só pelo que eu li mesmo. (WKC.-1, entrevista realizada em 24 de julho de 2013).*

Destacamos em (108), inicialmente uma compreensão de WKC.-1 referentemente à dimensão verbal no que refere à normatização das estratégias linguísticas empreendidas na concretude do seu *dizer* como divergente e pouco adequada, o que se deve, de acordo com o graduando, às dificuldades de uma escolarização focalizada em prioridades distintas das emergências observadas por WKC.-1. Diante desses obstáculos e de um não compartilhamento de vivências referentes aos usos da *norma padrão*, WKC.-1 desenvolve uma estratégia de reconhecimento das formas utilizadas em outros contextos: se ele encontra recorrências de determinado uso, sente-se mais seguro, apesar de reconhecer que não entende quais os problemas de tais usos. Em Zavala e Córdova (2010), essa discussão põe em foco a centralização de uma superação do obstáculo no próprio sujeito, de modo que, ao se confrontar com situações dessa ordem, esses estudantes parecem optar por não utilizar mais a palavra ou estrutura apontada como 'inadequada', de forma a substituírem por outra sem compreenderem efetivamente as razões pelas quais isso lhes é requerido. De acordo com Lea e Street (1998), apropriar-se dos *modos de dizer* e de *fazer* na Universidade implica desenvolver novas formas de entender o conhecimento, de organizar os saberes, o que precisa ser feito a partir de uma relação de mediação interventiva, segundo Lillis (2001), visando desmistificar hábitos e rotinas de maneira a aproximar compreensões relativas ao *dizer* acadêmico. Para Lea e Street (1998, p. 3),

A student's personal identity—who am I—may be challenged by the forms of writing required in different disciplines, notably prescriptions about the use of impersonal and passive forms as opposed to first person and active forms, and students may feel threatened and resistant—'this isn't me'²⁰⁷

A partir do que temos discutido, apresentamos a seguir, duas figuras que apresentam intervenções docentes relativas à norma padrão:

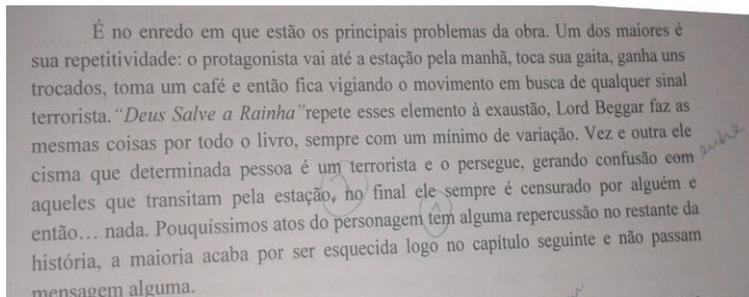
Figura 20 – Excerto de resumo informativo de WKC.-1 - disciplina de Produção Textual Acadêmica



Fonte: Geração de dados da autora (2013)

²⁰⁷ Tradução nossa: A identidade do acadêmico – quem sou eu – pode ser desafiada pelas especificidades da escrita requeridas nas diferentes disciplinas, notavelmente prescrições sobre formas passivas e usos impessoais como opostos a formas ativas e usos da primeira pessoa.

Figura 21 - Excerto de resenha de WKC.-1 - disciplina de Produção Textual Acadêmica



É no enredo em que estão os principais problemas da obra. Um dos maiores é sua repetitividade: o protagonista vai até a estação pela manhã, toca sua gaita, ganha uns trocados, toma um café e então fica vigiando o movimento em busca de qualquer sinal terrorista. “Deus Salve a Rainha” repete esses elementos à exaustão, Lord Beggar faz as mesmas coisas por todo o livro, sempre com um mínimo de variação. Vez e outra ele cisma que determinada pessoa é um terrorista e o persegue, gerando confusão com aqueles que transitam pela estação, no final ele sempre é censurado por alguém e então... nada. Pouquíssimos atos do personagem tem alguma repercussão no restante da história, a maioria acaba por ser esquecida logo no capítulo seguinte e não passam mensagem alguma.

Fonte: Geração de dados da autora (2013)

Em relação ao que discutem Lea e Street (1998), podemos observar na Figura (20), um apontamento por parte da docente CSF, que sugere alteração referente ao uso empreendido por WKC.-1, colocando o graduando diante de um conflito que exige dele a busca por compreensão de usos que aparecem recorrentemente nos *encontros* estabelecidos por ele nas mais diferentes *esferas* sem que haja alguma consideração relativa a esse uso, situação que, pelo contrário, marca as relações estabelecidas na *esfera acadêmica* em decorrência do caráter de formalidade e de maior monitoramento. Na primeira Figura, a intervenção da professora diz respeito ao uso feito por WKC.-1 do pronome ‘onde’ que, de acordo com o olhar gramatical normativo de Cunha e Cintra (2001), convencionalmente é utilizado com função de *adjunto adverbial*. Já para Cipro Neto e Infante (2008), também sob o mesmo olhar normativo, o pronome ‘onde’ atua sempre como *relativo* na função já mencionada, visto que a tradição gramatical estabelece que o antecedente de tal pronome deve se referir a um lugar – aquele é o olhar para a chamada *sintaxe interna*, e este é o olhar para a *morfologia externa*, nos termos da *gramática normativa*. Por outro lado, estudos sobre a mudança linguística atribuem diversos usos ao pronome em questão, expandindo, portanto, suas possibilidades de ocorrência em se tratando do ponto de vista estritamente linguístico (MARINHO, 1999; BITTENCOURT, 2001). A questão aqui parece estar relacionada ao uso do pronome na *esfera* em questão, orientado por uma *norma padrão* que tende a agir em favor da manutenção de usos prescritos na *gramática normativa*. Dessa maneira, entendemos que subjacentemente

a tal orientação estão as relações de poder implicadas no uso da *norma padrão*, o que em nosso entendimento dificulta a compreensão de *WKC.-1* em relação à inadequação do uso feito por ele.

No que se refere à Figura (21), depreendemos que há novamente uma relação com os usos que atendem ao prescritivismo, já que o processo de compreensão do referido uso não compromete o entendimento de abordagens relacionadas ao ponto de vista linguístico, no entanto, na *esfera* em questão e na área da linguagem, há exigências que se mantêm em relação à forma, à precisão e à manutenção da tradição. A questão aqui é ampliada ao considerarmos o que *WKC.-1* acrescenta em relação ao não compartilhamento das normas que regem os usos da escrita na *esfera acadêmica*:

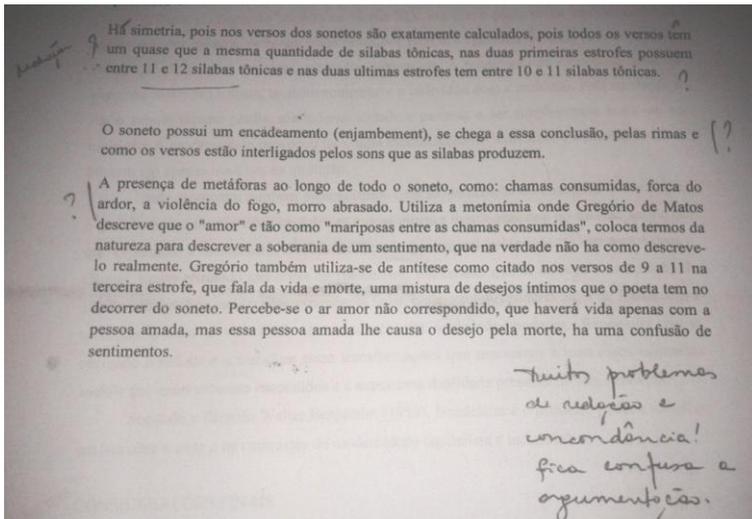
(109) *Eu acho que os professores pensam que::: que a gente já sabe fazer muita coisa, mas a gente não sabe. Eu realmente não::: compreendia essas questões e eu acho assim que seria importante trabalhar isso, mas se a pessoa tá fazendo Letras, como que ela não entende determinadas questões da língua? Então, rola esse medo de não saber, porque eu tô nesse curso e fica feio não saber essas funções gramaticais, fica feio ficar fazendo pergunta de coisa que eu já devia saber, então, a gente acaba guardando esse tipo de questão, acaba::: (WKC.-1, entrevista realizada em 24 de julho de 2013)*

Ao considerar as reflexões e problematizações tecidas até aqui, depreendemos em (109), um lugar de desconforto para *WKC.-1* que se encontra em conflito diante de uma das *práticas institucionais do mistério* que nos parece mais velada, considerando as expectativas de que o seu manejo já seja de amplo domínio por parte dos estudantes. Para Lillis (2001), o debate a respeito das implicações ideológicas e axiológicas relacionadas a determinados usos tomados como ‘adequados’, atenua e aproxima o graduando do reconhecimento e do compartilhamento de tais particularidades. Por outro lado, somente a menção em uma dimensão instrucional acaba mantendo a *prática do mistério*, ainda que de maneira velada. Nessas condições, *WKC.-1* observa que precisa rever seus modos de *dizer*, mas o desvelamento da *prática do mistério* parece não se realizar de maneira mais efetiva, uma vez que há marcações e apontamentos nos textos produzidos de maneira geral, mas há também uma compreensão que se desencontra do que há

entre expectativas e possibilidades de materialização do *dizer* em conformidade com regras e normas pautadas no padrão acadêmico. Entendemos que o apontamento já se apresenta como um indício de que há necessidade de ressignificação, o que o graduando pode assumir como um conflito inerente às novas relações a serem estabelecidas, contudo o que acompanhamos em (109), aponta para um silenciamento diante do não reconhecimento das regras do jogo.

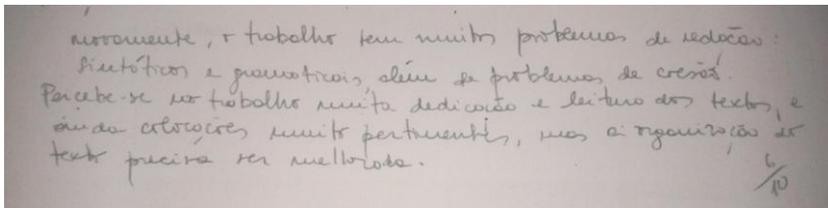
A questão do desafio referentemente ao *dizer* em relação às regras e às normas pode ser observada também em (110): *Um pouco também a parte gramatical, porque eles esperam que:::você conheça bem a gramática (+++) normativa, eles esperam que você conheça muito bem isso. (CLX-3, entrevista realizada em 29 de julho de 2013); (111): Esse semestre, eu acho que::: foi mais pela construção mesmo do texto, talvez essa coisa da concordância, alguns erros gramaticais. Foi mais o que foi apresentado nos meus textos, eu acho. (HSP.-3, entrevista realizada em 24 de julho de 2013); (112): Acho que eles esperam que a gente seja um CDF, não sei, que tenha todas as leituras. Do tipo "eu faço Letras, eu não erro, eu sou 100% gramática". (RKD.-2, entrevista realizada em 22 de julho de 2013). Ao considerar tais excertos, depreendemos que há uma expectativa relacionada a essa questão de uma escrita padronizada, de uma escrita que faça uso da *norma padrão* de maneira adequada. Apesar de haver toda uma discussão relacionada à oralidade e às mudanças linguísticas – na perspectiva da imanência sistêmica e estrutural – em andamento, há também uma resistência que constitui a *esfera acadêmica* em relação às configurações do *cronotopo* no que se refere ao manejo da escrita. Há, nessas condições, uma manutenção de um *dizer* padronizado, que assume os *dizeres* determinados por sujeitos pertencentes a grupos relacionados ao *mainstream* (com base em FARACO, 2011). Ainda sob a perspectiva da *norma padrão*, evocamos dois excertos que nos põem diante de reflexões acerca dos desafios enfrentados pelos acadêmicos e da complexidade de considerar a linguagem na dimensão do uso, tomando o dialogismo como eixo norteador das relações estabelecidas por meio dessa mesma linguagem. Assim, temos:*

Figura 22 – Excerto de ensaio produzido por *MIH-3* na disciplina de Teoria Literária III²⁰⁸



Fonte: Geração de dados da autora (2013)

Figura 23 – Excerto de comentário inserido ao final da produção textual elaborada por *MIH-3*²⁰⁹



Fonte: Geração de dados da autora (2013)

Em relação às Figuras 22 e 23, primeiramente, entendemos que há dois movimentos a serem nelas observados: apontamento relacionado

²⁰⁸ Muitos problemas de redação e concordância! Fica confusa a argumentação.

²⁰⁹ Novamente o trabalho tem muitos problemas de redação: sintáticos e gramaticais, além de problemas de coesão. Percebe-se no trabalho muita dedicação e leitura dos textos e ainda colocações muito pertinentes, mas a organização do texto precisa ser melhorada.

aos problemas encontrados no texto de ordem gramatical (especialmente no plano sintático e no que tange aos recursos de *coesão* e de *coerência*); reconhecimento por parte da docente sobre a realização de um trabalho que exigiu dedicação, apesar das dificuldades para a materialização desse *dizer*. No que se refere ao primeiro aspecto, *MIH.-3* reconhece: (113) (...) *eu tenho bastante dificuldade em desenvolver esse texto falando com as minhas palavras. (MIH.-3, entrevista realizada em 22 de julho)*. Para a acadêmica, os textos lidos na disciplina são bastante complexos e precisariam de uma explicação mais didática. Ela afirma que buscou explicações em vídeos e outros textos, mas continuou com bastante dificuldade. Inferimos também que os comentários feitos geraram um grande desconforto, haja vista que a graduanda entende que precisa melhorar sua escrita, mas não sabe como agir diante dessas novas formas de assumir o *dizer*, o que converge com as discussões de Lillis (2001) e de Ivanic (1998) acerca dos deslocamentos na constituição subjetiva dos estudantes:

(114) *Mas ela diz que::: que tem muitos problemas de redação, eu teria então que refazer todo ele, no caso, teria que ser outro texto, e::: como tem muitos problemas de concordância também, aí, piorou a situação, né? Mas o que seria problema de redação aqui? Porque::: ela corrigiu muita coisa como se::: como se fosse primário (+), de acento e de concordância / tudo bem que esse texto eu não revi (+), ele todo, os outros eu ainda reli, mas ainda tem os mesmos comentários do::: dos textos. E ela fala também que fica confusa a argumentação, aí (+), fica complicado dizer, porque::: na realidade, ela diz aqui no começo que eu digo uma coisa e me contradigo (+), mas eu não sei no que que eu tô me contradizendo. A professora não diz (+) quais os argumentos eu preciso mudar. (MIH.-3, entrevista realizada em 22 de julho de 2013)*

Em (114), *MIH.-3* afirma se sentir desconfortável com os comentários docentes, uma vez que continua sem compreender como deve reorganizar seu texto a partir de informações que apontam inadequações em sua escrita. A respeito dessa questão, Lea e Street (1998) discutem que há saberes referentes à pontuação, à concordância,

à regência, à sintaxe e à formatação que são compartilhados dentro da Universidade pelos *interactantes* – em uma condição mais próxima ao *insider* – acerca de uma escrita considerada ‘adequada’, mas que acabam ficando restritos aos sujeitos que já dominam esses aspectos por conta do que já deveria ser de domínio dos que ingressam na *esfera acadêmica*. Eis a suposição, por parte do docente, de *subentendidos*, no sentido que Ponzio (2007) dá ao conceito, que de fato não existem ali.

O problema é que, em muitos casos, esses compartilhamentos configuram-se como *práticas do mistério* para determinados sujeitos, especialmente aqueles com *práticas de letramento* divergentes daquelas prevalentes na *esfera acadêmica*, com experiências de resignificação de *práticas* que tendem a buscar uma *acomodação* no sentido que Kalantzis e Cope (2006) dão ao termo, *acomodação* que nem sempre parece tangível, em especial quando se trata da apropriação de regras, de normas e de saberes que exigem dos sujeitos uma participação mais efetiva na *esfera* para que seus usos sejam reconhecidos em se tratando do que é esperado na condição de *insider* (IVANIC, 1998). Observamos que na modalidade escrita, no *ato de dizer*, há inúmeras exigências e expectativas que acabam por exigir resignificações mais efetivas.

Para Lea e Street (1998), é nodal considerar, ainda, especificidades relativas às disciplinas, às relações estabelecidas, às expectativas, às orientações. No que tange a esse aspecto, Lillis (2001) discute a importância de se abordar o texto do aluno dialogicamente, analisando questões que possam orientar ações futuras e explorar os nós relacionados às divergências e não compartilhamentos de compreensões referentes ao *dizer* na Universidade. Afinal, os obstáculos relacionados à escrita tendem a se configurar como reguladores do acesso e da participação dos sujeitos (IVANIC, 1998). Para Lillis (2001, p. 20), “[...] success in writing within this practice has a very real impact on the nature of students’ participation and success in HE and hence, potentially, of their life chances post HE.”²¹⁰. Nessas circunstâncias, ao considerar a singularidade dos sujeitos e as relações estabelecidas por meio dos *atos de dizer* na Universidade, entendemos que os comentários e as intervenções constituem-se como instrumentos fundamentais no

²¹⁰ Tradução: O sucesso na escrita dentro dessa prática tem um impacto real na natureza da participação dos estudantes e no seu sucesso no ensino superior, potencialmente, em suas trajetórias depois da formação.

processo de inserção dos sujeitos nos *eventos de letramento* que requerem *práticas de letramento* concernentes às *práticas* constituidoras das particularidades da *esfera acadêmica*. Acerca dessa questão, CLX.-3 acrescenta uma questão que nos colocou diante de uma série de reflexões:

- (115) *Eu acho que seria bacana saber o que a gente faz certo. Teve um trabalho, um ensaio do professor de Literatura Brasileira, no semestre passado, que::: a gente fez e enviou pela internet e ele corrigiu e nos mandou com TODO, tudo com balõezinhos assim. Se ele achava alguma coisa ruim, ele colocava porque tava ruim, mas se ele achava alguma coisa legal, ele falava "Legal, isso é correto por isso e por aquilo..."; em geral assim, ele comentava tudo que ele colocava. Eu acho isso (+) uma forma legal de::: fazer o aluno mesmo conseguir perceber por que que aquilo tá bom, por que que aquilo tá ruim (+), pra::: nos trabalhos seguintes, quando surgissem, desenvolver. (CLX.-3, entrevista realizada em 01 de julho de 2013)*

Em (115), considerando ainda a busca por uma discussão do que se configura como *práticas institucionais do mistério* (LILLIS, 2001), CLX.-3 enfatiza a relevância de se compreender aspectos considerados inadequados em seu texto e acrescenta uma reflexão que nos colocou diante do desafio de ir para o *encontro* com o texto do aluno com um olhar mais atento, de maneira a destacar também aspectos considerados ‘adequados’ à proposta solicitada em se tratando dos *eventos de letramento* no quais são requeridos os *atos de dizer*. Essa questão nos pareceu muito relevante, já que em geral, a tendência nas relações é lidar com o ‘erro’, é padronizar o que está ‘inadequado’, enquanto as boas ideias, as reflexões instigantes feitas por um aluno em seu processo de constituição acabam esquecidas e suplantadas pela falta de tempo e pelas dificuldades de operacionalização na abordagem dos textos. Em consonância com tal discussão, evocamos Lea e Street (1998, p.6):

The research interviews with students revealed a number of different interpretations and understandings of what students thought that they

were meant to be doing in their writing. Students described taking 'ways of knowing' and of writing from one course into another only to find that their attempt to do this was unsuccessful and met with negative feedback.²¹¹

A questão do *ato de dizer* como espaço de conflitos, como lugar de encontros entre compreendidos e mal entendidos (PONZIO, 2010) perpassa os cinco aspectos tomados como relevantes acerca dos obstáculos e desafios vivenciados pelos participantes de pesquisa que se encontram por meio desse mesmo *ato* com os *interactantes*, com as especificidades da *esfera* e das *implicações cronotópicas*. Isso se torna possível justamente porque a linguagem é esse espaço de tensão entre diferentes vivências, entre diferentes ideologias e crenças, entre *práticas de letramento* diversificadas (STREET, 1984). Assim, tendo realizado a discussão desse primeiro aspecto, passamos ao segundo ponto que foi destacado pelos participantes de pesquisa como outro grande desafio: normalizações da ABNT

Em convergência com a complexa discussão da *norma padrão* estão as já mencionadas normalizações exigidas em relação às especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Lea e Street (1998) discutem essa questão como parte do imaginário social relativo à definição de uma escrita considerada 'adequada'. Para tanto, os sujeitos precisam aprender a lidar com uma série de prescrições que definem, em relação aos trabalhos acadêmicos, uma padronização de apresentação que envolve o *gênero do discurso* em questão, conceito mais amplo que, em se tratando da dimensão verbal na modalidade escrita, implica aspectos formais como estrutura (elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais), tipo e tamanho de fonte, espaçamento, disposição do texto em relação ao alinhamento, notas de rodapé, indicativos de seção, regramentos para citação e de apresentar as referências, além de utilização de itálicos, de negritos, de legendas,

²¹¹ Tradução nossa: As entrevistas com os estudantes revelaram diferentes interpretações e compreensões a respeito do que os estudantes pensam que eles estavam fazendo em sua escrita. Eles descreveram que estavam considerando "modos de conhecimentos" e que sua escrita de uma área para a outra não era considerada adequada e eles tomavam conhecimento disso por meio dos feedbacks negativos.

numeração de páginas, elaboração de sumário, entre outras especificidades que compõem o conjunto de normas técnicas relacionadas à apresentação de trabalhos acadêmicos.

Inicialmente, pode parecer uma questão que não apresenta grandes dificuldades, haja vista que há manuais orientadores acerca dessas mesmas normas técnicas, no entanto os graduandos afirmam não ter tido experiências e vivências com tais especificidades em momento anterior ao ingresso na Universidade, além de terem dificuldade para aplicar as regras da ABNT em seus textos por não terem saturado tais vivências – no sentido vigotskiano (VIGOTSKI, 2001 [1934]) dessa expressão – nas etapas de graduação até o momento. Assim, o domínio das funcionalidades da ABNT configura-se como mais uma *prática institucional do mistério* a ser abordada. Em relação a essa questão, evocamos os excertos a seguir:

(116) ***Eu não sabia, antes de entrar na faculdade eu não conhecia as normas. Ano passado, eu fui aprendendo o básico assim, até porque eu deixei de lado PTA [Produção Textual Acadêmica]. Eu acho que esse ano/ esse semestre foi mais específico pra eu aprender essas normas, pelo menos o básico delas. Eu já pude ter uma ideia assim de::: não falar / de fazer sempre as referências corretamente. Eu precisei de ajuda algumas vezes, porque eu acho que não ficava tão especificado assim nas normas, como deveria ser feito, ou talvez, tipo a gente não leu tudo aquilo, eu leio quando eu preciso, eu vou lá e (+) vejo, então (+) quando complica demais, eu acabo pedindo pra um professor ou outro como se faria.*** (ALB.-1/2, entrevista realizada em 10 de julho de 2013, ênfases nossas)

(117) ***Acho que a formatação é mais uma coisa acadêmica, né? Eu não sei como funciona essa coisa da ABNT, né? Porque quando a gente entrou na Academia, em produção textual, a gente teve (+) essa coisa. E acho que nessa parte, ela [a professora DLZ.] tem razão, porque todo mundo quando entrou, a gente teve produção textual e ela [a professora de Produção Textual na época] passou realmente as normas e disse que a gente tem que tá formatando assim e tá sempre***

olhando a ABNT e tal (+++) e querendo ou não, eu acho que essa é uma coisa que em três semestres, ela não precisaria tá lembrando. É uma coisa meio óbvia, né? Tudo bem, pode ter gente que tenha dificuldade ainda, mas sei lá, procure a monitoria, não sei. (HSP.-3, entrevista realizada em 27 de junho de 2013, ênfases nossas)

Em (116) e (117), apesar de haver uma diferença entre as fases no que se refere ao percurso dos participantes de pesquisa, depreendemos uma dificuldade relativa ao domínio das especificidades relacionadas às normas da ABNT. Primeiramente, inferimos que essa dificuldade assim se configura por conta do não reconhecimento da funcionalidade e da relevância de tais normas para a participação mais efetiva nos *eventos de letramento*. Retomando (116) e (117), podemos inferir, nessas circunstâncias, que, antes do ingresso nas vivências da *esfera acadêmica* e ainda, posteriormente, a esse ingresso em relações estabelecidas nas demais *esferas*, as exigências referentes às normas técnicas parecem não ter um lugar assegurado. Assim, ao passar a fazer parte das atividades concernentes à *esfera acadêmica*, os participantes de pesquisa passam a perceber em contextos pontuais, algumas exigências relacionadas a tais normas técnicas, o que podemos observar em (118):

(118) *Ela [menção à professora] deu bastante ênfase nas referências, uma série de itens de formatação, ela nos mostrou, mas como ela mesmo disse, ela não gosta muito de ensinar isso (+), ela sempre pede pro pessoal da Biblioteca vir dar uma aula, só que dessa vez não deu tempo, então, alguns aspectos formais ficaram um pouco vagos. Ela falou da importância, ela fez com que a gente desenvolvesse uma certa atenção a eles, mas nós não sabemos muito bem quais são eles, como a gente deve utilizá-los, acho que isso ficou meio vago. (WKC.-1, entrevista realizada em 10 de julho de 2013)*

A partir de (118), retomamos um segundo aspecto observado também em (116) e em (117) referentemente às dificuldades dos participantes de pesquisa no que concerne à apropriação de tais normas técnicas. Ocorre-nos, nesse contexto, que a dimensão técnica da ABNT

e de suas funcionalidades coloca o graduando diante de uma relação que acaba sendo reduzida à leitura dos manuais. Não há, nessas circunstâncias, uma discussão a respeito do papel de tais padronizações; há apenas um conjunto de regras que precisam passar a fazer parte das relações estabelecidas por meio da escrita na *esfera acadêmica*. O enfoque instrucional parece, em nosso entendimento, convergir com a manutenção da *prática do mistério*, haja vista que o sujeito passa a saber da existência das normas em um momento inicial do curso, em geral na disciplina de Produção Textual Acadêmica, e precisa, a partir desse momento, aprender a lidar com o domínio dessas prescrições, muitas vezes, em um processo mais individualizado.

ALB.-1/2 aponta, ainda, dificuldades relacionadas à compreensão das especificações das normas técnicas, considerando fundamental a intermediação com um interlocutor mais experiente em determinados contextos. Essa questão nos remete ao que discute Gee (2004a) acerca de uma abordagem que tome a língua em uma dimensão instrucional, reduzindo hábitos e rotinas, os quais são constitutivos da atividade em questão, a um *acesso* que não implica necessariamente *disponibilidade* (KALMAN, 2003), o que acaba por agir em favor da manutenção da *prática do mistério* em foco.

Essa questão de apropriar-se ou não dos usos das normas técnicas parece, por vezes, periférica, no entanto, em determinados momentos das vivências na Universidade, especialmente em contextos de maior inserção, ou ainda, em condições em que o sujeito se aproxima da condição de *insider*, o reconhecimento da funcionalidade e o domínio dessas mesmas normas técnicas torna-se fundamental para um estudante de Letras, haja vista que os trabalhos acadêmicos, a produção acadêmica configura-se em relação às especificações de tais normas e padronizações. Em relação às exigências relacionadas à ABNT, é relevante acrescentar, ainda, que observamos apontamentos nos textos dos alunos em relação a essa questão apenas naqueles referentes à disciplina de Produção Textual Acadêmica, o que de fato encontrou fundamentação nas falas dos participantes de pesquisa: (119) *Mas acaba que ninguém realmente cobra a ABNT; então, a gente acaba não se esforçando pra aprender isso, eu também acho que não faz muito sentido, mas enfim (+++) e::: cada professor pede uma coisa diferente; então, devia ter uma atenção maior nisso.* (CLX.-3, entrevista realizada em 01 de julho de 2013); (120) *Então, se é pra ter um padrão, acho que todos deveriam cobrar e::: ter um modelo "O que que é um padrão?"*

(HSP.-3, entrevista realizada em 22 de julho de 2013); (121) *Sobre as normas, como a gente teve a disciplina de Produção Textual, obrigatoriamente, a gente teria que fazer em todas as disciplinas o mesmo padrão, só que a gente chega nas outras disciplinas e não existe esse padrão.* (MIH.-3, entrevista realizada em 22 de julho de 2013).

Em alusão aos excertos (119), (120) e (121), observamos um entrelugar relacionado às vivências que envolvem a apropriação das normas técnicas. CLX.-3, HSP.-3 e MIH.-3 põem em foco dois aspectos considerados relevantes: uma oscilação relativa à exigência de seu uso e mudanças no entendimento do que deve ser considerado e cobrado dos graduandos em relação às orientações da ABNT. No que se refere ao primeiro aspecto, os participantes de pesquisa afirmam não compreender muito bem o papel das normas técnicas, haja vista que a utilização delas torna-se bastante artificial, não compondo os diferentes *eventos de letramentos* nos quais os graduandos participaram até o presente momento (IVANIC, 1998). Podemos acompanhar essa questão também nas falas de JMT.-2:

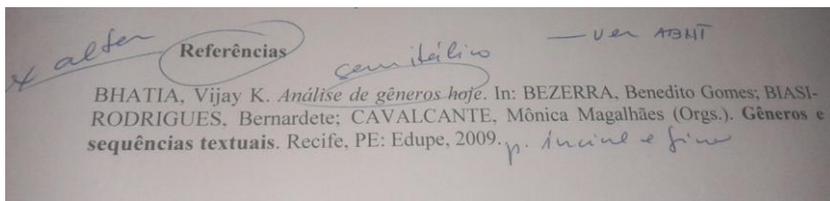
(122) *Eu sempre tento colocar meus textos nas normas [técnicas], mas eu nunca vi nenhum professor exigir isso. Eu acho que eles (+) querem mais é o::: conteúdo, eu tive só um professor na primeira fase que ele exigia o trabalho assim nas normas, o resto não. Eu nunca vi nenhum outro professor pedindo "Ah, eu quero todo o trabalho nas normas". Eu não conheço muito, mas eu tento sempre colocar.* (JMT.-2, entrevista realizada em 09 de julho de 2013).

De acordo, com os participantes de pesquisa, há contextos ainda em que as exigências relativas às normas técnicas são abordadas de diferentes modos, o que acaba por tornar mais *misteriosa* essa prática, configurando-se, como podemos perceber em (116); (117); (118); (119); (120); (121) e (122). Em nosso entendimento, esses dois aspectos contribuem para um distanciamento relacionado ao que compreendemos como vivências e rotinas necessárias à condição de participação dos graduandos como mais próximo da condição de *insider*.

Em relação aos comentários e às intervenções que agem em favor do desvendamento de tal *prática do mistério*, analisamos os trechos a seguir, que suscitam um *encontro* que se constitui como

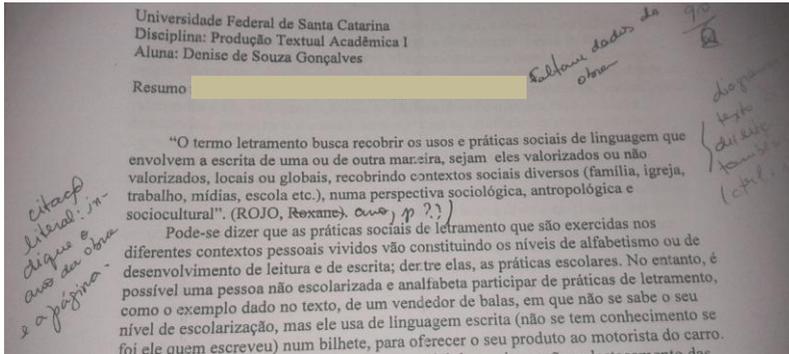
dialógico e que visa problematizar questões relacionadas às normas técnicas. Em relação à Figura 24, observamos um apontamento que alude à necessidade de busca pelas normas por parte da graduanda; há também uma informação relativa às páginas do artigo lido, ao realce inadequado do título do artigo; além de alusão à utilização de caixa alta nos títulos de seções primárias. Em outros trechos – Figuras 25 e 26 –, a docente aponta ainda questões relacionadas ao alinhamento, a referências das obras consultadas, ao padrão de citação direta e indireta. Esses foram os elementos salientes apontados nos textos dos participantes de pesquisa.

Figura 24 – Excerto de artigo produzido por *GDL*. -1 para a disciplina de Produção Textual Acadêmica



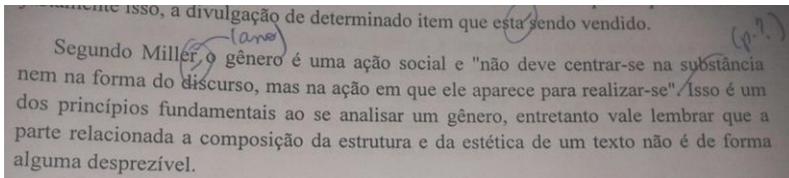
Fonte: Geração de dados da autora (2013)

Figura 25 - Excerto de resumo produzido por *GDL*. -1 para a disciplina de Produção Textual Acadêmica²¹²



Fonte: Geração de dados da autora (2013)

Figura 26 - Excerto de resumo de *WKC*. -1 - disciplina de Produção Textual Acadêmica



Fonte: Geração de dados da autora (2013)

Subjacentes às questões de formatação e da normalização dos textos estão relações que se configuram a partir de especificidades do tempo/espço em articulação com a *esfera* em questão. Importa, nesses termos, que se referenciem, que se mencionem as vozes que compõem o *simpósio do existir humano* (BAKHTIN, 2010 [1979]; FARACO, 2009) nas experiências e rotinas da *esfera acadêmica*; importa, ainda, que os sujeitos apresentem domínio, porque apropriações dessa natureza apontam para uma condição de *insider*, o que nos leva a um alto nível de

²¹² Citação literal: Indique o ano da obra e a página. Faltam dados da obra. Diagramar texto – CTRL J (comando para alinhamento justificado do texto na página).

compartilhamentos e de reconhecimentos de *subentendidos* (com base em PONZIO, 2007) presentes em relações estabelecidas entre sujeitos com *práticas de letramento* em convergência.

De acordo com Ponzio (2011), as situações de compartilhamento de *subentendidos* constituem o que o autor entende como avaliações sociais ‘fortes’ as quais determinam a orientação ideológica da enunciação, permanecendo subentendidas, de maneira a conservar a estabilidade das valorações, crenças e posicionamentos de determinados grupos, constituindo, nessas condições, normas, padrões e estereótipos. O domínio das normas discutidas nos dois primeiros aspectos é, nessas condições, fundamental para que o sujeito participe de maneira mais efetiva dos *eventos de letramento* nos quais lhes é requerido o *ato de dizer*. Assim, fazer parte de um grupo, vivenciar rotinas e hábitos relacionados aos *eventos de letramento* está atrelado ao compartilhamento dessas normas, padrões, das dimensões ideológicas e axiológicas implicadas na materialização do dizer e do agir na *esfera acadêmica*. Acerca dessa questão, CLX.-3 acrescenta à discussão:

(123) *Eu ando pensando sobre as normas, na verdade, a cada trabalho que eu recebo, eu não entendo muito bem (+) por que se faz tanta questão disso, talvez porque são os textos que a gente está lendo, então seria bom que nós pudéssemos (+) também (+++) acostumar com a forma escrita pra desenvolver as nossas ideias porque no final a gente vai ter que escrever um TCC, vai ter que aprender a lidar, vai precisar dessa formalidade toda (+) em algum momento. (CLX.-3, entrevista realizada em 01 de julho de 2013, ênfases nossas).*

Nessas circunstâncias, evocamos reflexões de Britto (2003) acerca do que ele entende como *pressão normativa*. Para o autor, a questão da ‘adequação’ ou ‘inadequação’ relativas aos textos produzidos pelos sujeitos está vinculada a quatro fatores: força da lei (quanto mais divulgada e mais categórica, mais força tem; nível em que a regra se coloca (ortografia, seleção lexical, pontuação, etc.); grau de formalidade do texto em relação à situação; circuito de circulação do *gênero* (documentos oficiais, textos acadêmicos, gêneros de fundo de imprensa). Assim, temos que: “A tendência na produção de textos escritos é valorizar os casos categóricos, ao nível da frase ou do sintagma, em gêneros relacionados a situações formais e em práticas

sociais específicas.” (BRITTO, 2003, p. 30)

Tendo discutido questões relacionadas às normas técnicas, às complexas relações estabelecidas por meio dos *gêneros do discurso*, evocando falas dos participantes de pesquisa referentes aos desafios e obstáculos enfrentados nas atividades requeridas na *esfera acadêmica* e aspectos relativos ao *discurso reportado*, encaminhamo-nos para o encerramento dessa seção, evocando uma fala de WKC.-1 que parece articular questões relevantes acerca dos desafios e os obstáculos relativos ao *ato de dizer* nos *eventos de letramento* que têm lugar na *esfera acadêmica*:

(124) *A disciplina de Produção Textual me ajudou muito a:: ser um / a na hora de escrever ter mais atenção (+), porque é necessário essa:: essa atenção não só aos aspectos formais, mas à ideia em si, a forma com a qual você vai trabalhar, a linguagem, a respeitar quem veio antes, os autores que já trabalharam sobre isso, consultar eles, a referenciar eles devidamente. Ela [CSF.] me fez ver porque que isso tudo é tão importante, porque que isso é tão valorizado dentro do meio acadêmico (+), ela (+)/ como eu vim do Ensino Médio de escola pública, eu:: tinha muitas dúvidas, muitas dificuldades, me ajudou muito. Eu tive / foi um auxílio enorme, claro, houve esse problema de certos pontos serem trabalhados depois ou não muito bem explicados em como eles serviriam pra nossa vida acadêmica, mas pra minha forma de escrever, acho que me ajudou bastante, me ajudou bastante mesmo. (WKC.-1, entrevista realizada em 10 de julho de 2013, ênfases nossas)*

Diante do entrelaçamento de reflexões e conceitos empreendidos nesta seção, escolhemos trazer o excerto (124) por considerarmos que ele materializa, de maneira geral, a discussão que nos propomos a desenvolver em relação às dificuldades e aos desafios eliciados nos *eventos de letramentos* nos quais era requerido dos participantes de pesquisa o *ato de dizer*, via modalidade escrita, em *gêneros do discurso secundários*. A tarefa de empreender uma análise que tentasse dar conta de se pensar o *ato de dizer* no âmbito dos *eventos de letramento* configurou-se como bastante complexa. Optamos, nessas

condições, por analisar os fenômenos sociais envolvendo os usos da língua em sua modalidade escrita com base nos fundamentos da antropologia da linguagem – estudos do letramento –, da filosofia da linguagem – do Círculo de Bakhtin – e da psicologia da linguagem – estudos vigotskianos –, o que se tornou necessário justamente pela complexidade de se discutir a relação entre sujeitos, língua e organização social, política e econômica implicada na *esfera* em questão.

Assim, retomando o excerto (124), consideramos, então, a relevância de se conceber a *língua* como espaço de construção de sentidos, como espaço de conflitos e de confrontos que deslocam os sujeitos em sua constituição, influenciando na participação – *insider/outsider* – desses mesmos sujeitos em *eventos de letramento na esfera acadêmica* que se configuram como *encontro* entre os sujeitos, no caso entre WKC.-1, os colegas de sala, de corredor e os professores. Tais *encontros* materializam-se também nos comentários, nas intervenções feitas pelos docentes as quais influenciam na condição de participação dos sujeitos nesses *eventos* que se constituem como *ato*, o que podemos depreender a partir do que WKC.-1 postula em relação a sua forma de escrita, em relação às estratégias desenvolvidas em decorrência das relações estabelecidas. Outro aspecto que podemos observar em (124), diz respeito, enfim, ao que discutimos em relação à *norma padrão*, às normas da ABNT e suas funcionalidades, bem como questões relacionadas aos *dizeres* materializados nos diferentes *gêneros do discurso*; e, por fim, retomamos a questão do *discurso reportado*, questão que materializa a língua compreendida como simpósio do existir humano (FARACO, 2007).

Conforme já discutimos ao longo dessa seção, a opção por tais desdobramentos do *ato de dizer* esteve atrelada, nessas condições, aos *dizeres* dos acadêmicos em se tratando dos obstáculos e conflitos vivenciados por eles no desafio de apreender os *modos de dizer* e de *fazer* na *esfera acadêmica*. Questões para as quais tentamos construir compreensões de maneira a contemplar as diferenças inerentes ao estudo dos usos sociais da escrita, visando desvelar o que entendemos, a partir de Lillis (2001), como *práticas institucionais do mistério*. Enfatizamos enfim que entendemos, a partir de Bakhtin (2010 [1920-24]), que é imprescindível pensar a dimensão da teoria e, nesse caso, da análise em relação ao existir ético, em relação ao ato responsável no qual o sujeito tem um lugar que se constitui como de *diferença não indiferente*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões e reflexões empreendidas no presente estudo visaram construir inteligibilidades acerca do fenômeno do letramento na *esfera acadêmica* no que se refere à participação de graduandos do Curso de Letras Português em *eventos de letramento* que têm lugar nessa mesma *esfera*, considerando, para tanto, implicações da constituição subjetiva dessa mesma participação no que entendemos como *ato de dizer*, bem como dos desafios depreensíveis a partir do processo de apropriação dos *letramentos dominantes* materializados na escrita requerida na esfera em questão.

Entendemos, então, a partir de nossas vivências, a relevância de se discutir e de buscar compreensões acerca do que materializamos em nossa questão geral de pesquisa: **Como se caracteriza a participação de graduandos do Curso de Letras Português em eventos de letramento na esfera acadêmica nos quais lhes é requerido o ato de dizer, via modalidade escrita, em gêneros do discurso cujos textos se vinculam aos letramentos dominantes?** Para tanto, consideramos nodal construir caminhos que mantenham em seu horizonte as tensões entre singularidade e universalidade, entre centralidade e margem, entre trânsito e inserção. Por conta, então, de questões dessa ordem, consideramos relevante acompanhar sujeitos advindos de entornos socioeconomicamente desprivilegiados e que tenham realizado sua escolaridade básica em rede pública de ensino, uma vez que consideramos fundamental compreender como tais sujeitos se inserem na *esfera acadêmica* e como lidam com os obstáculos relacionados aos *modos de dizer* e de *fazer*. Assim, com o intuito de caracterizar analiticamente a já mencionada participação de oito graduandos do Curso de Letras Português, matriculados nas fases iniciais – 1ª, 2ª e 3ª –, consideramos quatro desdobramentos materializados nas questões suporte que direcionaram nosso olhar analítico objetivando responder à questão geral de pesquisa. Importa reiterar que embasamos nosso processo de análise no *simpósio conceitual* materializado nas categorias do *diagrama integrado*, a partir de Cerutti-Rizzatti; Mossmann; Irigoite (2013).

Nesse contexto, em relação à primeira questão suporte – **caracterização de práticas de letramento dos participantes de pesquisa** –, consideramos que os graduandos envolvidos neste estudo

parecem caracterizar-se por *práticas de letramento* que convergem entre si considerando as vivências com a escrita no que respeita à sua participação na Universidade. Entendemos que essas semelhanças decorreram em boa medida de especificidades relativas ao pertencimento socioeconômico e histórico de escolaridade básica em rede pública de ensino. Outro ponto em comum que destacamos em relação à caracterização das *práticas* dos graduandos diz respeito à frustração vivenciada em torno da experiência de escolarização básica, questão que relacionamos às *práticas institucionais do mistério* (LILLIS, 2001) com que se defrontam na Universidade. Os participantes de pesquisa apontaram dentre os principais problemas, o pouco espaço dedicado à leitura e à escrita em relação às vivências na *esfera escolar*. Nessas condições, depreendemos que tais apontamentos parecem de fato influenciar na caracterização das *práticas de letramento* dos graduandos no que concerne a sua participação nos *eventos de letramento* que têm lugar na *esfera acadêmica*, especialmente se considerarmos a rarefação de diferentes usos da escrita na *esfera familiar*.

Em relação, ainda, à *esfera familiar*, depreendemos forte disseminação do *mito da Educação Superior*, discutido por Zavala e Córdova (2010), em uma relação com o vestibular. Tais compreensões relacionam-se conforme já discutimos à funcionalidade das relações que tomam os *sujeitos* e a *língua* genericamente em favor dos modelos de *exclusão, assimilação e multiculturalismo* (KALANTZIS; COPE, 2006) que também relacionamos ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984). Em relação a essa primeira questão-suporte, enfatizamos também um cenário que nos parece bastante relevante em se tratando de como se caracteriza a participação dos graduandos em *eventos de letramento* na *esfera acadêmica*, o qual aponta para uma opção pelo curso de Letras que parece ter se dado, de maneira geral, de uma forma que entendemos pouco consciente, sem grandes convicções referentes à atuação posteriormente à formação. Entendemos que há aqui uma estreita relação com a desvalorização do profissional da área, especialmente em relação, à carreira docente e a uma formação que, em muitos cenários, não contempla questões relacionadas aos contextos vivenciados cotidianamente pelos professores na Educação Básica. (KLEIMAN, 2006; 2008).

Em relação à segunda questão-suporte – **Há ressignificação das práticas de letramento dos graduandos? Sob que aspectos?** –, primeiramente, depreendemos que a ressignificação se dá

conflituosamente, haja vista que é por meio dos *encontros* materializados nos *gêneros* que os sujeitos se deslocam em sua constituição subjetiva, o que desencadeia um desconforto em decorrência da divergência substancial entre suas *práticas de letramento* e aquelas requeridas na *esfera* em questão. Tal distanciamento contribui para uma condição de participação que se constitui como *ser/estar mais insider/outsider*.

A respeito de tais divergências, entendemos que elas se configuram em decorrência de um *ato de dizer* que se constitui em relação aos *letramentos dominantes*. Compreendemos, nesses termos, como aspectos que deslocam a constituição identitária dos participantes de pesquisa, no âmbito da leitura, o cânone literário, valorizações e legitimações de determinados *gêneros* e de determinados dizeres. Já no âmbito da produção textual no que se refere aos *modos de dizer* e de *fazer*, os graduandos apontam outros olhares para a escrita no que concerne à: criticidade, argumentatividade, apropriação da *norma padrão* e das *normas técnicas*, agenciamento de saberes atrelados a um posicionamento considerado crítico e científico, domínio da orquestração de vozes materializadas no *discurso reportado*, bem como ressignificações referentes a uma compreensão de um *ato de dizer* materializado nos *gêneros* e suas especificidades relacionadas à configuração composicional, aos recursos linguísticos e ao conteúdo temático. Importa mencionar que os graduandos entram em conflito mediante tais aspectos e passam a rever seus *modos de dizer* e de *fazer*, no entanto esse movimento apresentou-se como uma tensão entre uma *acomodação* que concede aos novos modos de dizer sem que o sujeito compreenda efetivamente o que está ali implicado; e uma *aprendizagem* que realmente desloca o sujeito de maneira participativa. O segundo movimento mostrou-se menos presente, o que relacionamos à disseminação da *prática institucional do mistério* vinculada às divergências entre *práticas de letramento* dos sujeitos envolvidos. Nesse contexto, inferimos que os sujeitos constituem-se nos embates que decorrem das diferenças, das divergências e das relações de poder atreladas às *práticas de letramento* que os caracterizam, deslocando suas compreensões acerca de si, dos outros e dos modos de agir no mundo, trazendo para o *encontro* suas expectativas, suas frustrações, seus anseios.

Acerca da terceira questão-suporte – **Em se tratando da configuração praxiológica das ações de ensino, como se**

caracterizam as demandas acadêmicas do ato de dizer nos *eventos de letramento* objeto deste estudo? A natureza dessa configuração incide sobre as representações dos acadêmicos acerca de sua condição – *insider/outsider* – na participação desses eventos? Como? – depreendemos que a forma como escrevemos, como entendemos a escrita, está atrelada a representações políticas, sociais, econômicas e históricas que constituem as diferentes *esferas da atividade humana*, o que, por sua vez, implica relações materializadas com base nas dimensões ideológicas as quais compõem a diversidade de *gêneros do discurso* com que lidamos cotidianamente (BAKHTIN, 2010 [1952-53]). Em relação à questão da ideologia, entendemos que essa discussão deva ser tomada na perspectiva do que é entendido como *dominante* em conflito com o que é tomado como *vernacular*, em uma dimensão dialógica e não dicotômica; ou ainda, nas tensões entre o que é *dominante* tendo ganhado o *grande tempo*, tal qual o cânone, e o que é *dominante* por implicações econômicas e que ganha apenas temporariamente o *grande espaço* – a exemplo chamada ‘literatura de aeroporto’.

Dessa maneira, a caracterização das demandas acadêmicas em relação a *ato de dizer* decorre dos *encontros* estabelecidos por meio dos diferentes *eventos de letramento* que têm lugar na esfera em questão. A partir das entrevistas, da observação participante e das intervenções materializadas nas produções textuais dos alunos, depreendemos usos da escrita estabilizados e movimentos por parte dos interlocutores mais experientes que visavam a *encontros* ancorados em valorações de usos da escrita relacionados aos *letramentos dominantes* que ganharam o *grande tempo*. Nessas condições, há indicações de determinadas leituras, há instruções acerca do tipo de produção textual esperada no que se refere ao nível da *configuração composicional*, dos recursos linguísticos agenciados e do que é definido em relação a um conteúdo temático que se volte para o conhecimento de saberes canônicos e legitimados dentro da *esfera acadêmica*. Em relação à dimensão dos recursos linguísticos em consonância com as normas da *esfera*, há questões que entendemos se referirem ao ‘bem escrever’ e ao ‘bem falar’ ancorados na *norma padrão*. Outro aspecto que caracteriza as demandas da *esfera acadêmica* refere-se à orquestração de vozes materializadas no entrelaçamento entre *palavra outra* e *palavra própria*, uma das questões de maior complexidade, segundo os participantes de pesquisa, haja vista que é na dimensão do *discurso reportado* que se

concretiza a *heteroglossia dialogizada*. Há, ainda, orientações acerca de como os sujeitos devem prever a configuração de uma biblioteca pessoal, como devem estar atentos ao percurso profissional marcado no currículo Lattes, à participação em eventos científicos, à familiarização com projetos de pesquisa e de extensão dentro da universidade.

No que se refere à configuração praxiológica das ações de ensino e em relação às especificidades de cada disciplina, é relevante mencionar que em *Produção Textual Acadêmica* havia um espaço na aula para explicar e debater questões relacionadas ao modo como se diz, como se porta e como se organiza a comunidade acadêmica, de maneira a dar contornos à *ecologia* dessa *esfera*, o que nos parece ser característico da disciplina supracitada. Nas disciplinas relacionadas às áreas da Literatura e da Teoria Literária, parece haver uma maior expectativa por parte dos docentes em relação ao domínio das demandas que caracterizam a *esfera acadêmica*. Expectativas dessa ordem parecem ter se configurado como *subentendidos*, contribuindo para a manutenção das *práticas institucionais do mistério*, já que os participantes de pesquisa permaneceram com dificuldades relacionadas às especificidades dos *gêneros do discurso*, do lugar do *discurso reportado*, das valorações e legitimações de determinados dizeres e das dimensões ideológicas e axiológicas implicadas nos modos de dizer concernentes à *esfera acadêmica*. Inferimos, então, que é fundamental desenvolver ações de ensino as quais visem ao debate das regras e das especificidades em torno das particularidades do *ato de dizer*, agindo, assim, em favor do desvelamento das *práticas do mistério* (LILLIS, 2001) que funcionam como um portal regulador do acesso desses mesmos sujeitos a uma condição de participação que se configure como de ‘mais’ *insider* (IVANIC, 1998; KRAMSCH, 1998).

Por fim, em relação à quarta questão-suporte: **No que respeita a especificidades do ato de dizer nos eventos de letramento da esfera acadêmica, há desafios e/ou dificuldades depreensíveis na participação dos graduandos? Quais? Como se delineiam?**, identificamos desafios relacionados aos *modos de dizer* nos *gêneros do discurso*; aos dizeres legitimados na *esfera acadêmica*, o que inclui o tensionamento da *palavra outra* no *discurso reportado*; e, por fim, às normalizações dos projetos de dizer em relação às normas padrão e ABNT.

No que respeita aos modos de dizer materializados nos diferentes *gêneros* solicitados, identificamos, a partir dos textos, dos

relatos dos participantes de pesquisa e dos comentários feitos pelos docentes nos mesmos textos, dificuldades referentes à configuração composicional no que concerne às especificidades intersubjetivas, à organização de um dizer que se configura de uma maneira ou de outra conforme as relações estabelecidas e às regularidades concernentes ao *gênero* em questão. O não reconhecimento de tais especificidades foi marcado em determinados contextos, por meio das intervenções dos docentes, como dizeres que se configuravam como atípicos, caso do *resumo informativo* e da análise de *poema*; outras participações, entretanto, não se constituíram como espaço dialógico, nesse sentido da intervenção, e nesse mesmo movimento de pouca familiaridade com a dimensão intersubjetiva do *gênero*, acabaram se configurando como um *ato de dizer* bastante divergente da configuração composicional, como ocorreu com o *seminário*, com o *handout* e com a *análise de cantiga medieval* o que sugere que os participantes de pesquisa não compartilhavam de *práticas de letramento* que ancorassem suas participações nos *eventos de letramento* em que lhes foi requerido o *ato de dizer*.

Além disso, importa dizer, sopesando os obstáculos que se referem à *configuração composicional*, que encontramos produções textuais tomadas tão somente na dimensão instrucional, como é o caso da *análise de poema*, *análise de cantiga medieval* e do *comentário*, o que foi problematizado pelos graduandos e que, em nosso entendimento, contribuiu para uma artificialidade referente às vivências e rotinas que deveriam compor a relação intersubjetiva em questão. Outro desdobramento que depreendemos dessa artificialidade decorre das experiências prévias dos graduandos com a escrita na *esfera escolar*, baseada na compreensão de texto *dissertativo-argumentativo*, o que sugere que, mesmo depois de ter passado por experiências nas duas primeiras fases, no caso dos participantes da terceira fase, essas estratégias continuam a ser agenciadas como formas de lidar com os *atos de dizer* na *esfera acadêmica*, não havendo uma compreensão das especificidades intersubjetivas no que tange a um *gênero* e a outro.

Em relação ao conteúdo temático, os graduandos problematizam a questão dos conhecimentos prévios – ter o que dizer – no âmbito da unidade temática, o que também parece se estender para a dimensão da *configuração composicional*, considerando menção à citação e compreensão da legitimação de dizeres. As dificuldades relatadas em relação ao *ato de dizer* na dimensão do conteúdo apontam

para uma premência referente ao trabalho com as estratégias implicadas no *dizer*, considerando compartilhamentos de diferentes perspectivas, os quais enriqueceriam as experiências em torno do que temos a dizer a respeito de determinados assuntos. Entendemos que essa é uma questão fundamental no que concerne à constituição dos sujeitos como graduandos de Letras, sendo fundamental debater tais questões em se tratando de deslocamentos nessa mesma constituição subjetiva no que tange à sua participação nos *eventos de letramento na esfera acadêmica*.

A respeito dos recursos linguísticos empreendidos, os participantes de pesquisa discutiram acerca dos comentários feitos pelos professores que compreendem que precisam rever seus *modos de dizer*, apesar de sentirem grande aflição por conta da dificuldade de entendimento relativo à natureza de tais ressignificações, o que é ocasionado em parte pela imprecisão das intervenções que indicam questões genéricas a serem revistas: problemas de redação, questões gramaticais, questões sintáticas, uso de pontos de interrogação e sinalizações feitas por meio de realces (grifos). Para os graduandos, há uma insegurança que impera diante das solicitações de modificações feitas em relação à dimensão de estratégias linguísticas para as quais eles não apresentam vivências que os auxiliem no reconhecimento dos *modos de dizer* considerados ‘adequados’ às especificidades intersubjetivas de cada *gênero*.

Já os desafios do *ato de dizer* no que se refere à questão do discurso reportado implicaria que os sujeitos trouxessem para seus dizeres, assim como fazem na vida nas mais diferentes situações, projetos de dizer compatíveis com o que se espera na *esfera acadêmica*, tornando-se parte das atividades cotidianas de maneira mais efetiva, dialogando com outras vozes. A participação dos graduandos, nesses termos, parece não contemplar os *subentendidos* atrelados a esse *simpósio*, haja vista que os sujeitos precisariam vivenciar especificidades e particularidades relativas os *gêneros do discurso* em sua condição real, o que implicaria debruçar-se sobre as leituras requeridas, compreendendo implicações ideológicas ali materializadas, posicionando-se em relação aos dizeres que evoca para o diálogo. Tal atividade envolve compartilhamento de um horizonte espacial, bem como do conhecimento e da compreensão comum de uma determinada situação e ainda de um horizonte de valoração compartilhado na *esfera* em questão (VOLOSHÍNOV, 2010 [1926]). Essa é apontada como a questão de maior complexidade pelos participantes de pesquisa, e todos

eles reconhecem a importância de legitimar seus dizeres por meio do discurso de outrem.

Por fim, no que concerne aos desafios do dizer no âmbito das normas padrão e ABNT, os participantes de pesquisa apontaram para dificuldades referentes a saberes normativos que eles deveriam trazer consigo ou que deveriam aprender na disciplina de Produção Textual Acadêmica, no entanto o foco instrucional e a ausência de experiências e de necessidades em torno das relações estabelecidas por meio dos *eventos de letramento* acabaram por agir em favor da manutenção das *práticas do mistério*. Inferimos, assim, que essa dificuldade se configura por conta do não reconhecimento da funcionalidade e da relevância de tais normas para uma participação mais efetiva nos *eventos de letramento*. Essa questão de apropriar-se ou não dos usos das normas parece periférica, no entanto, em determinados momentos das vivências na Universidade, especialmente em contextos de maior inserção, ou ainda, em condições em que o sujeito se aproxima da condição de *insider*, o reconhecimento da funcionalidade e o domínio dessas mesmas normas técnicas tornam-se imprescindíveis para um estudante de Letras, haja vista que a produção acadêmica ‘com-forma’-se a elas

Assim, retomando a **caracterização da participação dos graduandos nos eventos de letramento** já mencionados, e considerando os desconfortos e obstáculos vivenciados pelos graduandos, sintetizamos como relevante para uma participação mais efetiva o reconhecimento por parte dos graduandos das ‘regras do jogo’ agenciadas nos diferentes usos da língua em consonância com a *esfera* em foco (LILLIS, 2001; IVANIC, 1998). Entendemos que a *prática do mistério* tende a se tornar mais ou menos velada conforme os contornos dos *encontros* que se estabelecem entre os interactantes. Nessas condições, *encontros* mais dialógicos em relação a um deslocamento temporal tendem a agir em favor de uma desmistificação de *práticas do mistério* relacionadas ao não reconhecimento de propósitos intersubjetivos e de particularidades relacionadas aos *gêneros*, afastando ou circunscrevendo os sujeitos a uma condição de participação mais efetiva (*insider/outsider*).

Nessas condições, entendemos que a participação dos sujeitos se dá na tensão de *modos de dizer* que se constituem entre Babel e Pentecostes: entre singularidades e universalidades, entre movimentos de inserção e de trânsito, entre heterogeneidades e homogeneidades que organizam as relações enriquecendo-as de acordo com os contornos dos

encontros vividos como experiências de deslocamentos entre diferentes subjetividades. Compreendemos, ainda, que a participação dos graduandos que fizeram parte desta pesquisa pode ser entendida em relação a um movimento que se caracteriza, em conformidade com a natureza dos *encontros* estabelecidos, como de aproximação entre *práticas de letramento*, o que implicaria *horizontalização* dessas *práticas* e vivências mais efetivas no que entendemos em uma condição de *insider*; por outro lado, quanto mais divergentes as *práticas*, mais os sujeitos necessitam de intervenções que o desloquem de maneira significativa, contudo, de acordo com os contornos do *encontro* – e das disposições pessoais –, esse sujeito pode ficar circunscrito a uma participação configurada como de *acomodação*, não havendo nessas condições uma aproximação mais efetiva no *continuum* ser/estar ‘mais’ *insider*. Ainda em relação a essa tensão que caracteriza a participação dos graduandos nos *eventos de letramento*, destacamos, então, que há ainda dois movimentos: a) uma aprendizagem que implica ressignificações mais efetivas no que se refere a um maior monitoramento dos *modos de dizer* e de *fazer* materializados no *ato de dizer*; b) uma *acomodação* que se constitui em razão de uma sobrevivência em um contexto em que as *práticas de letramento* permanecem muito divergentes mesmo depois de um longo período de convívio na *esfera acadêmica*; nesses casos, o monitoramento das ações tende a estar mais relacionado ao atendimento de demandas pontuais das atividades requeridas, o que nos coloca diante de um cenário em que a participação do sujeito se constitui como de *trânsito* e não de *inserção* e de pertencimento à *esfera*.

A respeito ainda da questão de ser/estar *insider* e/ou *outsider*, importa considerar em termos mais gerais que os deslocamentos, reconhecimentos e compartilhamentos estão também relacionados ao lugar e ao papel social desempenhado pelos sujeitos que se encontram por meio dos diferentes *gêneros*, nesse caso, na *esfera acadêmica*. Nessas condições, inferimos que há diferentes tipos de *insider* em conflito nas relações estabelecidas em tais contextos, o que nos coloca diante de um cenário bastante complexo e conflituoso, haja vista que o *continuum* do *outsider/insider* se constitui em articulação com esses diferentes lugares: professores e acadêmicos. Focalizamos no estudo em questão a participação dos graduandos nos *eventos de letramento* requeridos na esfera acadêmica, mas consideramos bastante relevante um olhar que se voltasse para a participação dos professores nesses

mesmos eventos, o que pode ser objeto de estudo futuramente.

Em relação, enfim, à relevância das fases acompanhadas nesta dissertação, retomamos que há poucas diferenças observadas na participação dos graduandos de primeira, de segunda e de terceira fases. Inferimos, pelo contrário, contextos de conflitos muito semelhantes no que tange às especificações dos *atos de dizer*. Talvez o que pudéssemos apontar como mais significativo na diferença entre as fases é a relação de compreensão relativa a um silenciamento que pareceu ampliado da primeira para a terceira fase. Inferimos que isso dê em razão da compreensão dos sujeitos de que há demandas bastante definitivas em se tratando da participação dos sujeitos como *insiders/outsidars*, sendo imprescindível compreendê-las (ser mais *insider*) ou reproduzi-las (mais *outsider*) para fazer parte de algum modo das atividades concernentes à *esfera* em questão. Essa nos pareceu uma questão significativa, preocupante, a merecer novos olhares, já que sugere um avanço no Curso que se caracteriza não pela *aprendizagem* de que vimos tratando, mas pela busca por estratégias pontuais para lidar com a *prática do mistério*, possivelmente a partir de uma compreensão de que ela não é de fato ‘desvendável’, o que nos remete a Kalantzis e Cope (2006) para quem é preciso que o mistério se mantenha de modo que as relações de poder também o façam.

Por fim, tendo apresentado, em linhas gerais, inteligibilidades acerca do fenômeno do letramento na *esfera acadêmica* no que tange à mencionada participação dos graduandos, apontamos estudos que parecem relevantes para que se discuta mais verticalmente o tema em questão. Assim, consideramos imprescindível construir novas compreensões acerca das desarticulações referentes às *práticas de letramento* que ancoram as vivências na Educação Básica e no Ensino Superior, o que nos parece contribuir para a ampliação de um debate sobre as *práticas institucionais do mistério*; consideramos também que seria importante para a compreensão do fenômeno do Letramento na *esfera acadêmica* estender o presente estudo para as fases finais do curso, focalizando, especialmente, as disciplinas voltadas para a Licenciatura.

Enfim, a busca por compreensões para as dificuldades apontadas por indicadores relativos ao desempenho dos estudantes matriculados em Universidades pelo país afora precisa transcender modos de pensar a ciência como um lugar neutro em que a língua se constitui tão somente como objeto teórico que esmiúça as estruturas em

suas mais diferentes possibilidades. Certamente, não se está pondo em questionamento que o estudo da estrutura não seja relevante, contudo, para pensar as relações sociais estabelecidas no ensino, em aulas específicas, especialmente com foco na língua em sua modalidade escrita e nas relações estabelecidas por meio desse instrumento de mediação simbólica, consideramos imprescindível deslocamentos referentes às compreensões de análises de usos da língua como habilidades técnicas, focalizadas na instrumentalização de sujeitos genéricos e receptores de produtos a serem consumidos. Assim, consideramos relevante entender os desafios e os obstáculos enfrentados pelos sujeitos que vivenciam esses *atos de dizer* nos *gêneros do discurso* na *esfera acadêmica*, debatendo questões relativas aos confrontos decorrentes das divergências entre *práticas de letramento* (STREET, 1984) e às hesitações desencadeadas mediante *subentendidos* não compartilhados entre os sujeitos que se encontram por meio da língua (PONZIO, 2010).

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Os constrangimentos da Literatura: entre a vergonha e a culpa. In: SERRANI, Silvana (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. **Gramática, pra que te quero?: os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português**. Curitiba: Aymará, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010 [1920-24].

BAKHTIN, Mikhail M. O discurso no romance.. In _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998 [1934-1935]. p. 71-210.

_____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1952-53].

BALTAR, Marcos Antonio Rocha. **Rádio escolar: uma experiência de letramento midiático**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. 2 ed. UK: Blackwell Publish, 2007[1994].

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies: reading and writing in one community**. Londres: Routledge, 1998.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Los Nuevos Estudios de

Literacidad. In: AMES, Patricia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; ZAVALA, Virginia (Org.) **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para la desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p.109-139.

_____; HAMILTON, M; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

BERNSTEIN, Basil. Estrutura social, linguagem e aprendizado. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Queiroz, 1982, p.129-151.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BUNZEN, Clécio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. (Orgs.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p.99-120.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educação e Sociedade**, v. 33, p.291, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; CORREIA, Karoliny; MOSSMANN, Suzianne. Escrever na universidade: um convite a novos olhares. In: OLIVEIRA, Roberta Pires; NUNES, Zilma Gesser (Org.) **Letras Português na EaD**: tão longe, tão perto. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012, p.126-145.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; MOSSMANN, Suziane; IRIGOITE, Josa Coelho. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de *simpósio* entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em

Linguística Aplicada. **Revista Fórum Linguístico**. v.9. n.4, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre universos global/local e letramentos dominantes/vernaculares. (no prelo) 2013.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2008.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**. London and NY: Routledge, 2006.

CORREIA, Karoliny. **O ato de dizer na esfera escolar**: reverberações do ideário histórico-cultural no ensino da produção textual escrita. (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

DANESI, Marcel. **La comunicazione al tempo di Internet**. Bari: Progedit, 2013.

DURANTI, Alessandro. **Antropología Lingüística**. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza. In: WITTROCK, M. C. (org.). **La investigación de la enseñanza, II**: metodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1989, p. 195-301.

EUZÉBIO, Michelle D. **Usos sociais da escrita na família e na escola**: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis (SC). (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FABRÍCIO; Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo (Org). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.45-65.

FARACO, Carlos Alberto. Pesquisa Aplicada em Linguagem: alguns

desafios para o novo milênio. **Revista Delta**, São Paulo, v. 17, p.1-9, 2001.

_____. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antónia. (Orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas/SP: Mercados da Letras, 2007, p.43-50.

_____. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIAD, Raquel. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. 2, p. 357-369, 2011.

FISCHER, Adriana. A construção de letramentos na esfera acadêmica. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012 [1968].

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002 [1991].

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies**. Ideology in discourses. 2.ed. Londres: Taylor & Francis, 1996.

_____. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. Londres: Routledge, 2004a.

_____. Los Nuevos Estudios de Literacidad. In: AMES, Patricia; NIÑO-MURCIA, Mercedes ; ZAVALA, Virginia (Orgs.) **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p.23-55.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGe). **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

GONÇALVES, Fernanda Carginin. **Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores**: um estudo sobre essencialidades, valorações, fundamentos e ações no ensino da escrita na escola. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GOODY, Jack. **Literacy in traditional societies**. London: Cambridge University Press, 1968.

GOULART, Anderson Jair. **Letramento Familiar**: práticas e eventos de leitura em segmento genealógico familiar com progenitores analfabetos. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GREENFIELD, Patricia. **The psychology of literacy**. In: Harvard education review, 53, 1983, p. 216-220.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacies studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. (Orgs.). **Situated Literacies: Reading and Writing in Context**. Londres: Routledge, 2000.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwell, 2001 [1982]. p. 318-342.

INAF BRASIL 2009. Disponível em <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em 14 jul. 2012.

IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. **Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem:** a (não) formação do aluno leitor e produtor de texto. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

IVANIC, Roz. **Writing and identity:** the discursal construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

IVANIC, Roz; MOSS, Wendy. La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad em la educación. In: AMES, Patricia; NIÑO-MURCIA, Mercedes ; ZAVALA, Virginia (Orgs.) **Escritura y sociedad:** nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para ela desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p.211-246.

KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos em eventos cotidianos de lectura y escritura. Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-abril, Vol. VIII, n. 17. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México, 2003, p. 37-66.

_____. Sabero lo que es la letra: una experiencia de lecto-escritura com mujeres de Mizquic. México: UNESCO; Siglo XXI, 2004.

KLEIMAN, Angela (Org.). Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In:_____. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.15-64.

_____. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: Inês Signorini. (Org.). **Lingua(gem) e identidade.** Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998, v. 1, p. 267-302.

_____. Letramento e formação de professor: Quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: _____.(Org.). **A formação do**

professor: Perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Alfabetização e letramento: implicações para o ensino. **Revista da FACED**, v. 6, p. 99-112, 2002.

_____. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: Vera M. Ribeiro. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2003, v. 1, p. 209-225.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: Corrêa, Manoel; Boch, Françoise. (Org.). **Ensino de Língua: letramento e representações**. Campinas, S. P.: Mercado de Letras, 2006, v. 1, p. 75-91.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, p. 1-25, 2007.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, p. 519-541, 2008.

_____. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. **Scripta** (PUCMG), v. 13, p. 17-30, 2009.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva** (UFSC), v. 28, p. 17-40, 2010.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. NY: Oxford University Press, 1998.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **The savage mind**. Chicago: University of Chicago Press, 1966.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education:

an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**. V.23, p. 157, 16p, 1998.

LILLIS, Theresa M. **Student Writing: access, regulation, desire**. Londres: Routledge, 2001.

MARINHO, Janice Helena Chaves. O uso do onde no texto acadêmico. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, v.8, n.1, p.159-170, jan.-jun. 1999.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.

MIOTELLO, Valdemir. **Discursos da ética e a ética dos discursos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

OLSON, David R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.

OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

ONG, Walter. **Orality and literacy**. Nova York: Methuen, 1982.

_____. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papirus, 1998.

PEDRALLI, Rosângela. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado: dimensões extraescolar e escolar**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PONZIO, Augusto. *Linguistica generale, scrittura letteraria e traduzione*. Perugia: Guerra Edizione, 2007.

_____. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. Problemas de sintaxe para uma linguística da escrita. In: BAKHTIN, Mikhail. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos/SP: Pedro & João editores, 2011.

_____. **No círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMA, Angel. **A cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

SCRIBNER; COLE, Los Nuevos Estudios de Literacidad. In: AMES, Patricia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; ZAVALA, Virginia (Org.) **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004 [1981]. p.57-79.

SIGNORINI, Inês. **Linguagem e identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; SITO, Luanda. Letramentos e relações raciais em tempos de educação multicultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. (orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.29-50.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1894.

_____. Practices and Literacy Myths. In : SALJO, R. (Ed.) **The Written World: studies in literate thought and action**. Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

_____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, Marylin; JONES, Kathryn (Orgs.) **Multilingual literacies: reading and writing different worlds**. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p.17-29.

_____. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. TELECONFERÊNCIA UNESCO BRASIL SOBRE 'LETRAMENTO E DIVERSIDADE', outubro de 2003.

_____. Los Nuevos Estudios de Literacidad. In: AMES, Patricia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; ZAVALA, Virginia (Orgs.) **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p.81-107.

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

STREET, Joanna; STREET, Brian. La escolarización de la literacidad. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. (Orgs.) **Letramentos: rupturas. Deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p.181-210.

TOMAZONI, E. **Produção textual escrita e escola: um olhar sobre ancoragens de concepções docentes**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa**, Florianópolis, 2006.

VIGOTSKI. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1978].

VOLÓSHINOV, Valentín Nikoláievich. **El marxismo y la filosofía del lenguaje**. Buenos Aires : Ediciones Godot, 2009.

VÓVIO, Cláudia; DEGRANDE, Paula. O que dizem os educadores sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p.51-70.

YIN, ROBERT K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso?: Letramento Acadêmico, identidade e poder na educação. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. (Orgs.) **Letramentos: rupturas. Deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p.71-95

ZAVALA, Virginia; CÓRDOVA, Gavina. **Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana**. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010.

Referências *online*:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, CEPESH. Disponível em < <http://cep.ufsc.br/> > Acesso em: 31 julho 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta de esclarecimento sobre a pesquisa e Termo de Consentimento livre e esclarecido

Prezado Aluno:

Eu, Suziane da Silva Mossmann, mestranda do Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, matrícula 201200792, portadora do CPF 054.879.029-92, RG 3.913-082-7 SSP SC, telefone para contato (48) 8443-7021, *e-mail* suzimossmann@hotmail.com, desenvolverei uma pesquisa com o título “O *ato de dizer* entre Babel e Pentecostes: um estudo sobre os usos sociais da escrita na esfera acadêmica”. Para o desenvolvimento desse estudo, preciso acompanhar sua rotina em sala de aula durante cerca de seis meses, buscando compreender como se constitui a participação do graduando nos *eventos de letramento* requeridos na esfera acadêmica. A pesquisa objetiva, em uma abordagem qualitativa caracterizar analiticamente a participação de graduandos do curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina em *eventos de letramento* nos quais lhes é requerido o *ato de dizer* materializado em gêneros cujos textos se vinculam aos letramentos dominantes. Para tanto, importa a você me conceder permissão para que eu possa encaminhá-la formalmente ao Comitê de Ética de Pesquisa da UFSC.

Os instrumentos de geração de dados que pretendo utilizar serão: a observação participante, as notas de diário de campo, as entrevistas e a pesquisa documental, bem como procedimentos afins, estratégias que visam caracterizar analiticamente, em um enfoque mais profundo, a participação de graduandos matriculados em primeiras, segundas e terceiras fases do curso de Letras Português em eventos de letramento nos quais lhe é requerido o *ato de dizer*. Eu me comprometo a utilizar os dados gerados somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes da pesquisa.

Você tem a liberdade de, a qualquer momento, exigir uma contrapartida dos resultados parciais ou finais da pesquisa, de modo a se sentir seguro(a) e respeitado(a) em suas contribuições durante a realização do estudo e posteriormente a ele. Não existirão despesas,

compensações pessoais ou financeiras para o participante em qualquer fase do estudo. Se houver, por ventura, qualquer dúvida sobre os princípios éticos sobre os quais se erige esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48)3721.9581 – ramal 230, e contatar a Profª Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, orientadora desta pesquisa. Segue em anexo, o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que assinhe, caso concorde em participar da pesquisa, dadas todas as considerações anteriormente ressaltadas.

Atenciosamente,

Suziane da Silva Mossmann

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

As informações que recebi sobre o estudo “*O ato de dizer* entre Babel e Pentecostes: um estudo sobre os usos sociais da escrita na esfera acadêmica” foram suficientes para o meu entendimento sobre a pesquisa. Ficaram claros, para mim, quais são os objetivos do estudo, os passos a serem realizados, as garantias de que meus dados serão mantidos em sigilo e de que terei explicações quando for necessário. Ficou claro, também, que minha participação é livre de despesas e riscos. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer momento. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo, podendo retirar essa participação a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo.

Assim, assino este documento, que foi escrito e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora.

Data

____/____/____

Assinatura do aluno

Nome:

Endereço:

RG:

Fone: () _____

___ / ___ / ___

Assinatura da pesquisadora

Data

APÊNDICE B - Questionário preliminar ratificação dos dados obtidos via Coperve

Nome:

1. Qual sua idade?
2. Informações genéricas sobre escolarização básica – caracterização das escolas em que cursou os ensinamentos fundamental e médio (se estudou em escolas públicas ou privadas e se foram razões socioeconômicas que o levaram a uma opção ou outra):
3. Nível de escolarização dos pais:
4. Atividade profissional dos pais ou familiares com quem convive:
5. Descrição genérica de sua atividade/historicidade profissional ou condição de bolsista (o que fez até o momento no trabalho ou na universidade):
6. Existência de experiências anteriores com ensino superior (se já cursou ou iniciou outra faculdade):
7. Relações entre estar cursando Letras – Português e seus projetos efetivos de formação profissional (se é o curso que deseja de fato ou que razões o fazem estar nele):
8. Bairro em que reside:
9. Com quem reside:
10. Que meio de transporte utiliza para se deslocar até a Universidade (se esse transporte é opção sua ou contingência socioeconômica):
11. Renda familiar aproximada em salários mínimos:
12. Descrição genérica das condições de moradia, transporte e

alimentação em se tratando de sua vida acadêmica (se frequentar a universidade tem baixo, médio ou alto custo financeiro para você).

13. Descrição genérica das formas de obtenção – aquisição, reprodução e afins – dos materiais didáticos do curso (se é difícil/caro para você obter tais materiais ou se essa obtenção significa pouco impacto em sua renda mensal).
14. Observações que queira fazer sobre suas representações acerca de sua inserção socioeconômica e cultural (em que classe socioeconômica você se considerado inserido(a)).

15. Nosso objeto de estudos são os usos da escrita na universidade e, para participar de nossa pesquisa, buscamos acadêmicos que se caracterizem por uma inserção socioeconômica nas classes populares e que tenham feito a escolarização básica em instituições públicas. Caso essa seja a sua inserção, você estaria disposto(a) a participar desta pesquisa? Tal participação implicaria interagir conosco, com total anonimato, ao longo dos próximos dois ou três meses discutindo os usos da escrita que lhe são exigidos no curso, como você os concebe e como avalia a sua *performance* nesses mesmos usos. Caso esteja disposto(a), gostaríamos que marcasse essa opção abaixo:

() Tenho interesse; logo, estou disposto(a) a conhecer melhor o objeto de pesquisa e suas implicações para decidir se participarei ou não.

() Declaro desde já não estar interessado(a) em participar deste estudo.

Se sim:

E-

mail: _____

Telefone: () _____

APÊNDICE C - Diretrizes para interação inicial objetivando fechar o grupo de participantes

1. Gostaria de conhecer um pouco mais sobre sua história de escolarização. Poderia me contar um pouco sobre seu processo de educação básica?
2. Algum professor marcou especialmente sua trajetória escolar? De que disciplina? Por quê?
3. E em sua casa, em seu bairro, na vizinhança, no grupo de amigos e familiares, quem você acha influenciou em sua formação pessoal? Por quê?
4. De que atividades você lembra, com a leitura e a escrita, em sua casa, com seus pais e familiares? E na vizinhança ou com amigos?
5. E pensando, ainda, nas leituras, o que você mais gostava de ler? E hoje em dia, como essas leituras fazem parte de sua vida?
Como ação voluntária?
6. Você mantém algum espaço de escrita cotidiana (*Blog*, diário pessoal, caderno de poesias, contos, crônicas)? Conte-me um pouco sobre sua relação com a escrita em diferentes momentos do seu dia.
7. Em que momento você passou a considerar a possibilidade de entrar no curso de Letras- Português? Você poderia nos contar um pouco sobre esse momento?
8. Se você pudesse mudar alguma coisa em sua história de escolarização básica, o que mudaria?
9. Como você avalia essa sua entrada ou esse seu tempo na/de universidade? (Sente-se confortável? É o que você esperava? Tem encontrado dificuldades? De que tipo?)

APÊNDICE D - Diretrizes para entrevista

Esfera familiar

1. Gostaria de que você me falasse um pouco sobre a leitura na sua casa em sua família.
 - a) Que materiais de leitura são mais frequentes em sua casa? A que você atribui essa maior frequência?
 - b) Há alguma preferência por lugares em casa para ler ou guardar livros e outros materiais de leitura?
 - c) (Se não mencionar nas anteriores) E quanto à informação cotidiana, jornais, revistas de informação, *sites*, como você descreve sua rotina em casa?
 - d) (Se não mencionar antes) E leituras que organizam o dia a dia, como agendas, orçamentos domésticos, documentos, listas de compras, como é isso em sua casa?
 - e) Há algum episódio ou história familiar que envolva leitura, livros, jornais e afins, de que você se recorda e que tenha sido marcante em sua vida pessoal?

2. E sobre você, as leituras que caracterizam o seu dia a dia e as leituras que marcam a sua história pessoal, fale um pouco sobre isso...
 - a) Autores de que gosta, livros que não podem faltar perto de vocês...
 - b) Alguém que tenha sido especial no seu contato com a leitura ao longo de sua vida...
 - c) Episódios ou fatos que fazem você lembrar de sua formação como leitor...

Esfera acadêmica

- 1- Como você percebe as discussões e os temas trazidos pelos professores nas aulas? Como é sua relação com os textos considerados obrigatórios?

- 2- Como você entende as propostas de trabalhos feitas pelos professores e a relação dessas mesmas propostas com o conteúdo das aulas, com as leituras e os temas discutidos?

- 3- Na elaboração de trabalhos acadêmicos, quais textos servem como base para sua escrita?
- 4- Em relação à leitura dos textos, você costuma lê-los antes das aulas? E depois?
- 5- Percebo em muitas aulas que as professoras sempre enfatizam a falta de leitura e de debates, qual é seu posicionamento em relação a essa questão?
- 6- Em relação aos debates, ainda, percebo que há um grande silêncio nas aulas, ao que você atribui essa escassa participação oral por parte dos alunos?
- 7- Em relação à produção de trabalhos acadêmicos, o que você acha das orientações dadas pelos professores para a realização dessas atividades?
- 8- Como você avaliaria as atividades propostas até aqui? (1ª fase: resumos, fichamentos, resenhas, artigo; 2ª fase: seminários, plano de aula, análise de cantigas; 3ª fase: análises de poemas).
- 9- Você poderia me contar sobre sua experiência de orientação dada pela professora *CSF*. (1ª fase)/ pela professora *DLZ*. (3ª fase) para produção do artigo/ da análise de poema?
- 10- Em seus textos, que questões são mais destacadas pelos professores em relação aos textos produzidos?
- 11- O que você considera mais importante na produção de um trabalho acadêmico?
- 12- Ainda em relação à produção de trabalhos acadêmicos, os professores enfatizam a importância do domínio das normas. Qual o papel das normas, em sua opinião?

- 13- Como você costuma organizar seu texto? Você conhecia e sabia onde procurar as normas, sabia como aplicá-las? Precisou buscar ajuda?
- 14- O que você acha que os professores esperam de um graduando que cursa Letras Português?
- 15- Como você se sente na condição de leitor desses textos todos na universidade e na condição de produtor de textos acadêmicos? Como avalia sua experiência com isso até aqui? Há algum texto que você queira me mostrar como exemplo nesses seus comentários?

APÊNDICE E - Diretrizes orientadoras para entrevista sobre produções textuais²¹³

Primeira etapa: Questões Gerais

- 1- Hábitos e rotinas relacionados à leitura e à escrita de gêneros do discurso tais como *resumo*, *resenha*, *artigo*, *ensaio*.
- 2- Experiências em torno de uma escrita acadêmica, envolvendo estratégias linguísticas, conteúdo temático e configuração composicional.
- 3- Escrita acadêmica e o discurso reportado.

Segunda etapa – Análise do texto; conversa sobre os comentários e sobre as questões apontadas nos mesmos comentários:

No que respeita aos *comentários gerais* e *específicos* tecidos pelos docentes nos textos dos graduandos, foram feitas questões que abordavam os seguintes aspectos:

- ✓ compreensões e percepções dos alunos construídas a partir dos comentários;
- ✓ dificuldades depreendidas em se tratando do gênero, do discurso reportado, das normas;
- ✓ expectativas dos graduandos em relação às intervenções feitas pelos docentes em seus textos;
- ✓ possíveis ressignificações feitas nos textos mediante os comentários;
- ✓ sugestões de revisitação dos modos de intervir nos textos dos graduandos.

²¹³ Em decorrência das especificidades implicadas na realização das entrevistas acerca das produções textuais, optamos por apresentar aqui apenas os eixos sobre os quais tais entrevistas foram realizadas. Esclarecemos que para cada entrevista desenvolvemos questões relacionadas aos comentários feitos pelos docentes acerca de questões referentes aos *gêneros do discurso*, ao *discurso reportado* e às *normas padrão* e ABNT.

Terceira etapa – Questões específicas

1- Pensando em todos os textos que você escreveu neste semestre nesta disciplina e em outras, nos retornos que teve dos professores, nas facilidades e nas dificuldades que encontrou para escrevê-los, como você relaciona isso tudo com a sua história pessoal de formação para usar a escrita, história de como você se formou usuário da escrita em casa e na escola? Que relações você consegue ver entre o seu desempenho hoje e a sua história pessoal com a escrita?

2- E você acha que ter cursado esta disciplina, e mesmo as outras em que teve de ler e escrever, provocou algum tipo de mudanças nas suas relações com os usos a escrita, com os atos de ler e escrever? Você acha que, ao final deste semestre, sua relação com os livros e com o ato de escreveu mudou de alguma forma em seu dia a dia, no que faz com a escrita?

3- Você poderia descrever quais foram as maiores dificuldades para escrever neste ingresso na universidade, tanto nesta disciplina como nas demais? A que você atribui essas dificuldades? E, na sua opinião, elas diminuíram ao longo do semestre ou não? Por quê?

4- Na sua opinião, as propostas de escrita nas diferentes disciplinas e forma como os professores leram suas produções escritas, as devolutivas que deram a elas contribuíram para que você compreendesse melhor os modos de ler e escrever na universidade, como e o que as pessoas escrevem e leem na universidade? Ajudou você a se sentir mais confortável nesse ambiente, mais parte dele ou não? Por quê?

APÊNDICE F - Questões para entrevistas por fase

1- Que relações vocês estabelecem entre a história familiar e a história de escolarização de cada um de vocês e os desafios encontrados para produzir seus textos na Universidade? Como vocês acham que as aulas no ensino básico os ajudaram ou poderiam tê-los ajudado nesse processo de inserção na esfera acadêmica, considerando as exigências da escrita acadêmica?

2- Ao entrar na Universidade, o que mudou em sua rotina diária em relação às leituras e à escrita? [Em havendo:] Qual(is)? A que vocês atribuem essa(s) mudança(s)?

3- E conforme conversamos em alguns momentos nas entrevistas anteriores, algumas leituras são priorizadas na Universidade, e vocês sentem falta de um espaço mais dinâmico em alguns momentos. Assim, se vocês pudessem escolher, que tipos de leituras sugeririam para as aulas? Por quê?

4- Como vocês se preparam para escrever um texto em um determinado gênero (artigo, resumo, resenha, ensaio)? Há alguma estratégia em especial que os auxilie nesse momento de escrita considerando o gênero? [Em havendo:] Qual(is)? Essa(s) estratégia(s) foi(ram) desenvolvida(s) aqui, na universidade, ou já constituía(am) prática da Educação Básica?

5- E como podemos pensar o papel da citação nos textos escritos na Universidade? Como vocês têm lidado com as citações? Há dificuldades para fazê-las? [Em as havendo:] Quais? A que as atribuem? Como acham que seria possível lidar melhor com o discurso alheio dentro do nosso?

6- Como o texto produzido pelo aluno é analisado e considerado na Academia? E como vocês gostariam que seus textos fossem lidos por professores e demais destinatários em potencial?

7- E sobre as normas acadêmicas? Como vocês se relacionam com as regras de maneira geral, com a norma culta e com a ABNT? O que seria necessário haver para tornar essa relação com mais tranqüila, mais naturalizada?

8- Por que escrevemos determinados textos na Academia? Para quem escrevemos esses textos em sua opinião?

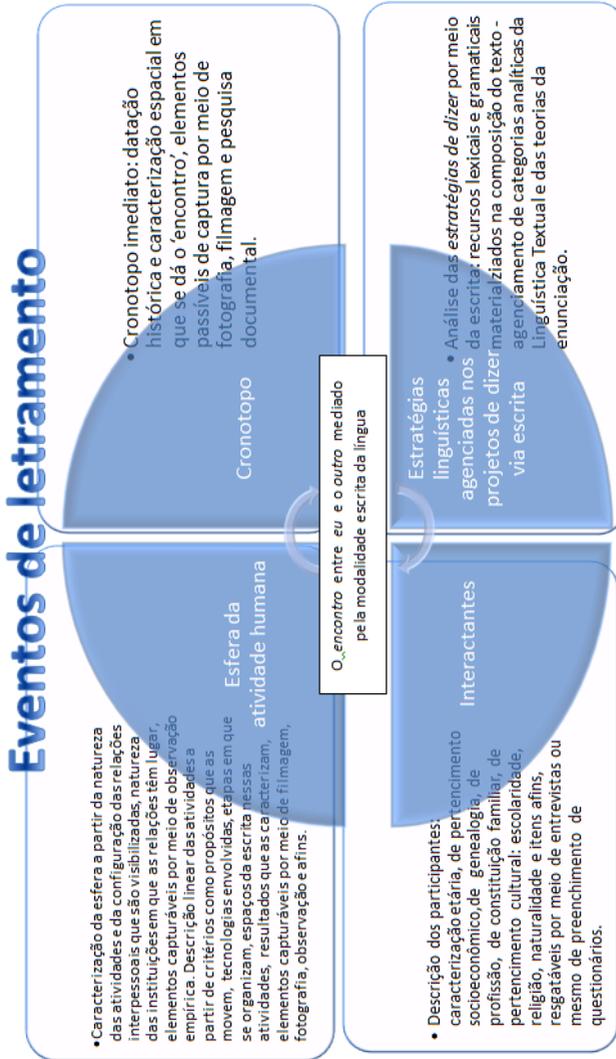
9- Em seu olhar, qual é o papel dos comentários dos professores em suas produções escritas?

10- Como vocês analisam a proposta de refacção dos textos? Os professores costumam solicitar tal refacção? Vocês costumam refazer os textos? [E, refazendo:] Julgam produtivo esse processo?

11- E o que vocês acham que é considerado indispensável para sentir-se de fato parte da esfera acadêmica, para sentir de fato um acadêmico de Letras em plenitude?

12- E, por fim, vocês consideram que ocorreu alguma mudança em sua forma pessoal de ver o mundo por conta das relações com as leituras acadêmicas?

APÊNDICE G -Diagrama integrado (CERUTTI-RIZZATTI, MOSSMANN, IRIGOITE, 2013)



Práticas de letramento

- Construção histórica da esfera da atividade humana em questão, historicidade dessas atividades, valorações atribuídas a elas, familiarização dos participantes com tais atividades, o papel da escrita nessas atividades no que respeita à transformação dos participantes e a transformações do meio social, elementos depreensíveis por meio da análise dos eventos.

Esfera da
atividade humana

Cronotopo

O „encontro entre eu e o outro mediado pela modalidade e escrita da língua

- Enfoque no *continuum insider versus outsider*; estudo da historicidade desses participantes em relação a suas vivências anteriores, a valor que lhe atribuíam consigo acerca dos usos da escrita em questão, experiências com a escrita e [des]simetrias nessas mesmas experiências, relações entre a caracterização dos participantes e os propósitos sociais que movem o ‘encontro’, maiores ou menores convergências entre vivências/experiências/valorações com a escrita entre os participantes, elementos depreensíveis por meio da análise dos eventos.

Interactantes

- Estratégias linguísticas agenciadas nos projetos de dizer via escrita
- Significações depreensíveis do agenciamento de recursos lexicais e gramaticais em favor dos projetos de dizer; formações discursivas materializadas em tal agenciamento e relações dessa participação com a historicidade dos participantes e com a natureza do encontro, elementos depreensíveis por meio da análise linguística explicitada no quadro dos eventos.

ANEXOS

**ANEXO A – Declaração de aceite para desenvolvimento da pesquisa
no Curso de Letras na Universidade Federal de Santa Catarina**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNACULAS



Florianópolis, 20 de março de 2013

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas do Centro de Comunicação e Expressão na Universidade Federal de Santa Catarina, tomei conhecimento do projeto de pesquisa a ser realizado pela mestranda Suziane da Silva Mossmann, sob orientação da professora Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti: “*O ato de dizer* entre Babel e Pentecostes: um estudo sobre os usos sociais da escrita na esfera acadêmica”, e cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Professora Dra Zilma Gesser Nunes
Coordenadora Pedagógica do Curso de Letras-Português

Profª Zilma Gesser Nunes
Coordenadora do Curso de
Graduação Letras Português
Portaria nº 590/2012/GR

ANEXO B – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética – Aprovação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ato de dizer entre Babel e Pentecostes: um estudos sobre os usos sociais da escrita na esfera acadêmica

Pesquisador: Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 13661413.9.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 356.451

Data da Relatoria: 12/08/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Projeto de Mestrado intitulado "O ato de dizer entre Babel e Pentecostes: um estudos sobre os usos sociais da escrita na esfera acadêmica" do Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. O tema desta proposta de estudo delinea-se com base na busca pela construção de inteligibilidades acerca do fenômeno do letramento na esfera acadêmica, considerando implicações identitárias e natureza das vivências de graduandos do curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina, no que respeita às práticas de letramento subjacentes aos eventos de letramento que têm lugar nessa mesma esfera, com ênfase na natureza dialógica e ideológica da linguagem nos processos interlocutivos e na constituição da subjetividade. A abordagem da pesquisa é do tipo estudo de caso com observação participante.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Interpretar analiticamente a caracterização da participação de graduandos do curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina em eventos de letramento nos quais lhes é requerido o ato de dizer, via modalidade escrita, em gêneros discursivos cujos textos se vinculam

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 **Fax:** (48)3721-9696 **E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br

Continuação do Parecer: 356.451

aos letramentos dominantes no âmbito da esfera acadêmica.

Objetivo Secundário:

a) Identificar implicações da constituição identitária dos participantes deste estudo, considerando suas práticas de letramento. b) Depreender possíveis ressignificações das práticas de letramento desses graduandos decorrentes da participação nos eventos de letramento da esfera acadêmica e ζ em as havendo ζ caracterizar tais ressignificações. c) Identificar desafios e/ou dificuldades no que respeita a especificidades do ato de dizer, via modalidade escrita, nos eventos de letramento da esfera acadêmica, depreensíveis na participação dos graduandos nesses mesmos eventos. d) Caracterizar demandas acadêmicas do ato de dizer via modalidade escrita, nos eventos de letramento objeto deste estudo, depreendendo se e como a configuração praxiológica das ações de ensino incide sobre as representações dos acadêmicos acerca de sua condição ζ insider/outsider ζ na participação desses eventos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em relação aos riscos o pesquisador descreveu que Riscos existem riscos ao lidar com fenômenos sociais o que exige implica técnicas de abordagem, instrumentos adequados e criticamente selecionados e um pesquisador preparado para lidar com a complexidade de se trabalhar com a dinâmica de fenômenos dessa natureza. A articulação entre embasamento teórico, delimitação de objeto, escolha dos procedimentos metodológicos, definição de objetivos é fundamental para que a operacionalização de tal pesquisa seja bem sucedida.

Benefícios:

Abordagem de problemas linguísticos socialmente relevantes em nossa sociedade, no caso, o foco dessa pesquisa incide sobre a produção textual escrita na esfera acadêmica empreendida por sujeitos provenientes de entornos sócioeconomicamente desprivilegiados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Projeto de Pesquisa apresenta ótima fundamentação teórica e metodológica demonstra condições técnicas para ser executado na prática.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresentou a documentação exigida para submissão e avaliação do CEPESH/UFSC tais como Projeto, Relatório, Folha de Rosto, Carta Declaração da Instituição, Cronograma, TCLE.

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-900
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9696 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 356.451

Recomendações:

Recomendamos que no TCLE o pesquisador inclua espaço para colocação do número de documento de identidade do participante de acordo com a Resolução CNS 466/2012.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Concluo encaminhando aprovação no CEP/SH/UFSC do Projeto de Pesquisa.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FLORIANOPOLIS, 12 de Agosto de 2013

Assinador por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade CEP: 88.040-900
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9696 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br