

Ser professor na Educação Básica: letramentos em construção em um Curso de Letras

Adriana Fischer*

Resumo

O objetivo deste trabalho é caracterizar como ocorre a constituição letrada de alunos de Letras quando assumem a posição de professores da Educação Básica. Para responder a este objetivo, são analisados movimentos dialógicos desses alunos em eventos de letramento acadêmico nomeados como identitários. Nestes, os alunos universitários são posicionados como professores em práticas que envolvem leitura e a produção escrita. Para melhor situar os sentidos desses movimentos, são analisados os motivos pelos quais eles optaram pelo Curso de Letras. A perspectiva sociocultural dos letramentos orienta as discussões dos dados coletados mediante o acompanhamento longitudinal dos sujeitos da pesquisa em duas disciplinas do primeiro ano do curso. Os resultados indicam que as escolhas no projeto didático do professor universitário dessas disciplinas, bem como a possibilidade de os alunos se posicionarem como corresponsáveis em eventos destinados ao ensino-aprendizagem da língua, são fatores determinantes na constituição letrada deles quando na posição de professores da Educação Básica. Palavras-chave: Curso de Letras. Letramentos. Eventos identitários. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores da Educação Básica no âmbito do ensino da língua portuguesa constitui-se gradativamente, de modo reflexivo e crítico, na interação com práticas sociais de diferentes contextos, com destaque para as do contexto acadêmico, de ordem científico-pedagógico. Nesse sentido, o papel das instituições de ensino é indiscutível na direção de possibilitar ao aluno universi-

* Doutora em Linguística (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal de Santa Catarina; Professora adjunta do Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado e Doutorado) da Universidade Católica de Pelotas; Rua Félix da Cunha, 412, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil, CEP: 96010-000; afischerpirotta@gmail.com

tário um papel ativo em atividades de leitura, compreensão, análise e produção de textos. Imprescindível é considerar as oportunidades de experiências socioculturais dos diversos alunos nessas instituições. A esse respeito se reforça, neste artigo, que os interesses e as intenções dos alunos têm grande peso na condução, efetivação e consequentes efeitos em um projeto educativo ou de letramento que seja estruturador de práticas significativas em salas de aulas, conforme aborda Kleiman (2010). No entanto, não se pode perder de vista que por meio de decisões dos professores e do diálogo constante com os alunos, em contexto acadêmico, conforme Lopes-Rossi (2002), abrem-se possibilidades de aprendizagem para os objetos de ensino e reflexões sobre as necessidades de aprendizagem, de um ponto de vista sociocultural (GEE, 1999, 2000).

Partindo desses pressupostos socioculturais acerca dos letramentos, este artigo tem o objetivo de caracterizar como acontece a constituição letrada de alunos de Letras quando assumem a posição de professores da Educação Básica.

Os dados para análise foram coletados em 2005 e 2006, em universidade do norte de Santa Catarina, em uma turma do curso de licenciatura em Letras, durante os semestres iniciais, em duas disciplinas distintas, orientadas pelo mesmo professor. Por se realizar um acompanhamento longitudinal do trabalho dos alunos, especialmente no ano de 2005, de onde emergem inúmeros dados de natureza muito heterogênea, opta-se por discutir, neste artigo, alguns dados, advindos de entrevistas orais, acerca dos motivos que explicam a presença de duas alunas – Beatriz e Sandra¹ – no curso e respectivos movimentos dialógicos em eventos de letramento acadêmico nomeados como Eventos identitários (FISCHER, 2007), os quais posicionam estas alunas como professoras da Educação Básica.

Contribuem, para que se proceda com a apresentação e análise desses dados, falas advindas dessas duas alunas e de outros alunos, do professor universitário das disciplinas, durante os trabalhos em sala no Curso de Letras, a partir e em torno de gêneros discursivos. Essas falas fornecem pistas das formas de interação das duas alunas (sujeitos da pesquisa) com práticas voltadas à Educação Básica e de suas percepções a respeito da interação com os objetos de ensino-aprendizagem em Letras.

A fim de responder ao objetivo proposto, este artigo apresenta na seção seguinte a perspectiva teórica acerca dos letramentos, que dá suporte às discussões acerca da construção de letramentos de alunos de Letras. Na seção 3, são abordados os caminhos metodológicos da pesquisa nesse curso. Na seção posterior são apresentados e discutidos dados que apontam motivos reveladores, na voz das duas alunas, Beatriz e Sandra, sobre o estar em Letras, bem como depoimentos do professor universitário que explicam as escolhas teórico-metodológicas por ele desencadeadas na fase inicial do curso. Na seção 5, são abordados os movimentos dialógicos e sentidos situados das duas alunas em Eventos identitários no Curso de Letras. Para finalizar, a seção de conclusão é disposta, bem como as referências do artigo.

2 LETRAMENTO(S) EM FOCO: APOIO TEÓRICO À CONSTRUÇÃO DE LETRAMENTOS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Com apoio da perspectiva sociocultural dos Novos Estudos do Letramento (GEE, 2001, LEA; STREET, 2006), os letramentos são compreendidos como práticas sociais, que envolvem (GEE, 2001) formas de ser, falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir, usar recursos, ferramentas, tecnologias capazes de ativar identidades relevantes em um dado contexto social. No contexto acadêmico, as particularidades dessas práticas sociais, tidas como práticas de letramento, dizem respeito ao uso das linguagens – especializadas e contextualizadas (GEE, 2001). Ainda, fazem referência aos papéis sociais, pelo menos desejáveis, de alunos e professores universitários, às finalidades de os alunos estarem neste domínio, aos posicionamentos valorativos dos alunos universitários referentes a esse meio social e às relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber.

Nessa direção, reforça-se que os letramentos representam maneiras sociais e culturais de se proceder por meio do uso de textos. Essa visão adiciona à compreensão dos letramentos as maneiras que os indivíduos, grupos, comunidades e sociedades colocam as práticas letradas em funcionamento. Para os professores, essa abordagem auxilia pensar sobre os tipos de letramentos que tentam produzir, construir mediante suas escolhas científico-pedagógicas e de seus programas.

Como explica The New London Group (2000), com a mudança das formas de relação entre as pessoas, seja no local de trabalho, na vida pessoal, seja em outros domínios sociais, há invasão de uma variedade de textos, há múltiplos sentidos e tecnologias. Dessa forma, o essencial nas práticas educacionais é promover condições aos alunos para se engajarem na negociação de múltiplos discursos e sentidos, para desenvolverem multicapacidades e flexibilidade ao estabelecerem relações com as novas demandas de uso das linguagens sociais. O benefício é expandir o capital simbólico e cultural, sintonizado com as realidades atuais emergentes. Isso não garante a entrada e participação ativa na vida institucional e pública. Porém, não ter acesso a práticas situadas socialmente pode excluir muitos sujeitos de contextos letrados.

Na visão de Gee (2000), as necessidades de aprendizagem precisam ser orientadas na direção da flexibilidade e resolução de problemas. A essas necessidades está subjacente um perfil de sujeitos “[...] que tenham responsabilidade proativa para resolver problemas de verdade ou para se sentirem realmente engajados nas instituições.” (GEE, 2000, p. 48). O objetivo da formação escolar ou universitária, nesses termos, é o desenvolvimento da inteligência estratégica e reflexiva. Resume-se, de acordo com o autor, que a aprendizagem significa mudanças de práticas, juntamente com a mudança ou expansão da(s) identidade(s).

Na tentativa, então, de contribuir com as práticas educacionais, explicando as implicações das abordagens que caracterizam a teoria sociocultural

dos letramentos, o Projeto ou Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelos pesquisadores do grupo dos Novos Estudos dos Letramentos, é constituída por um conjunto de princípios pedagógicos, com o intuito de se distanciar do discurso do *déficit*, da crise do letramento, quando se destina atenção aos alunos e às práticas educacionais. Os princípios pedagógicos auxiliam os sujeitos a funcionarem no complexo contexto social escolar/acadêmico, a partir de um modelo cultural mais consciente e político, com vistas à libertação e/ou emancipação. Os princípios, na tradução de Dionísio (2006), são: a) prática situada; b) instrução explícita; c) enquadramento crítico e d) prática transformada/transformadora.

A prática situada é um dos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos que valoriza a imersão, o envolvimento de alunos em práticas significativas de letramento. Nessas práticas, incluem-se a fala, os textos, os objetos, as tecnologias de tipos diferenciados, que podem auxiliar os alunos a simular contextos que simbolizem o que está sendo ensinado. Nas comunidades de prática, onde acontece a prática situada, os alunos podem desempenhar múltiplos e diferentes papéis, baseados em experiências e conhecimentos prévios. Considera-se que os professores assumem a responsabilidade de resgate dessas identidades prévias e/ou atuais dos alunos. Em virtude do ato de valorizar a constituição letrada dos alunos, este procedimento funciona como um estímulo a eles. A sugestão é que os professores levem os alunos a acreditar que serão capazes de fazer uso, de desempenhar atividades com o que estão aprendendo, de acordo com os próprios interesses, ou seja, que há um valor socialmente situado advindo da aprendizagem nas práticas inscritas em espaços-tempos reais com sentidos reais.

O segundo princípio é o da instrução explícita. Como enfatiza The New London Group (2000), esse tipo de instrução, apesar da ênfase na explicitação, não supõe memorização de tarefas e de exercícios repetitivos, nem imposição de um saber transmitido independente de práticas prévias de letramento dos alunos. Inclui intervenções ativas, da parte dos professores, nos processos de construção de sentidos, com apoio e estímulos constantes às atividades de aprendizagem e aos alunos. Por meio de esforços colaborativos, professores e alunos abrem caminhos para a realização de tarefas mais complexas. O objetivo é desenvolver nos alunos a consciência e o controle sobre o que está sendo ensinado, sobre as relações sistemáticas no domínio praticado, sobre como organizar e regular suas aprendizagens. Um aspecto definitivo da instrução explícita é o uso de metalinguagens, de reflexões que façam referência à forma, conteúdo e função dos discursos da prática.

O terceiro princípio, enquadramento crítico, tem o objetivo de auxiliar os alunos a situar seus domínios ou competências crescentes na prática (prática situada) e a controlar, conscientemente, os conhecimentos vindos da instrução explícita, como produtos das relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas, de valores e de crenças. Com base nesse princípio, os professores ajudam os alunos a desnaturalizar o que é ensinado e o que é aprendido, ou seja, ajudam a compre-

ender as relações de poder subjacentes a essas atividades. Esse princípio é a base para a prática transformada/transformadora, pois representa um meio de os alunos procederem com o uso de conhecimentos em outros domínios ou atividades já realizadas, operando com modificações mais reflexivas e justificadas.

A prática transformada/transformadora nomeia o princípio que impulsiona os alunos a se assumirem produtores de conhecimento e não apenas consumidores. Aos professores cabe a função de desenvolver procedimentos, por intermédio dos quais os alunos demonstrem como eles podem projetar e proceder, de maneira reflexiva, com novas práticas situadas, fazendo uso de seus próprios valores e objetivos, como podem transferir sentidos de uma situação cultural a outra. Os alunos, por sua vez, precisam ser capazes de mostrar que eles podem implementar o conhecimento, construído mediante instrução explícita e do enquadramento crítico, em práticas de revisão e aplicação do que eles têm aprendido. Dessa forma, práticas de letramento podem ser recriadas, ressignificadas pelos alunos, como também estas práticas podem transformar, redimensionar os alunos, ou seja, seus papéis sociais nos domínios sociais de atuação.

Portanto, é possível depreender, dos princípios apresentados, que a interação e a aprendizagem colaborativa entre professores e alunos são decisivas na construção de conhecimentos. Estes, para serem significativos aos alunos, precisam ser situados, sintonizados, de partida, com as experiências prévias desses sujeitos. Isso não exclui a consciência de que há, em sala de aula, diversidade cultural, inúmeros conhecimentos e práticas sociais diversas já experienciadas pelos alunos. Assim, escolhas didáticas do professor precisam constantemente ser revistas, bem como posições ideológicas rediscutidas, a fim de que se viabilize a construção de sujeitos letrados mais reflexivos e sensíveis aos contextos sociais de letramento.

Focando a formação de professores, ponto central em cursos de licenciatura, como o de Letras, de acordo com Comber (2006), o trabalho de ensinar abarca diferentes aspectos. O primeiro tem relação com o aspecto pedagógico, o qual precisa ser viabilizado aos alunos universitários para que saibam tomar decisões sobre quando intervir, quando modelar, quando reensinar, enfim, planejar constantemente de acordo com as respostas e com as eventualidades. O segundo aspecto – o discursivo – tem o cuidado de mostrar o que e como dizer e escrever, a fim de que sejam dados, aos estudantes da Educação Básica, espaços para pensar, ouvir, contribuir, com apoio de estratégias metacognitivas e metalinguísticas. Outro aspecto é o relacional, que revela o respeito ao potencial dos estudantes da Educação Básica, a sua vida e aos conhecimentos. O aspecto institucional também precisa entrar em jogo, uma vez que, aos universitários – atuais ou futuros professores – cabe o desafio de aproveitar os recursos da vida dos estudantes, introduzir o que as escolas disponibilizam, conhecendo ativamente as políticas, práticas das escolas e trabalhando de maneira ética o que é oferecido nas instituições. Ainda, a sugestão de Comber (2006) é que os universitários e professores iniciantes precisam de muitos recursos teóricos sobre pedagogia, aprendizagem e

cultura, bem como oportunidades para desenvolver uma identidade profissional associada a repertórios de práticas sociais, que sejam constantemente revisadas.

Esses estudos, portanto, indicam o quão complexo é se referir aos letramentos acadêmicos, pois, no caso do Curso de Letras, diferentes práticas sociais são necessárias para que ocorra uma formação de qualidade aos universitários. A interação constante entre os participantes, seja entre professores, alunos ou outros profissionais, no contexto acadêmico, mostra-se como ponto decisivo para a constituição de sujeitos letrados que se quer críticos e reflexivos.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Considerando que o objetivo da pesquisa conduzida no Curso de Letras foi o de caracterizar como acontece a constituição letrada de alunos nesse curso, quando assumem a posição de professores da Educação Básica, o presente artigo apresenta e discute movimentos dialógicos que marcam o percurso do ser professor na Educação Básica, por meio de práticas situadas no contexto universitário, pelas alunas Beatriz e Sandra, em eventos de letramento acadêmico, identificados como identitários (FISCHER, 2007).

Os dados advindos do estudo de caso etnográfico, com essas alunas, ganham destaque por haver um processo longitudinal de investigação, viabilizado pela observação participante no curso, em duas disciplinas, Estudos da Língua Portuguesa I: conhecimentos básicos (2005/1) e Leitura e Produção Textual (2005/2), por entrevistas orais (2005 e 2006) e por produções escritas. Nessas disciplinas, o professor universitário (Tiago – nome fictício atribuído a ele) adota práticas de letramento, apoiadas nos gêneros discursivos, envolvendo leitura, produção escrita e análise linguística, como objeto de ensino-aprendizagem.

Considerando que em 120 horas-aulas de observações participantes, nas duas disciplinas mencionadas, muitos são os eventos de letramento acadêmico, estes, devido às regularidades das interações, dos objetos textuais em uso, e, para fins de análises dos dados, foram reunidos em agrupamentos distintos, sendo um deles os Eventos identitários (FISCHER, 2007). Nestes, Beatriz e Sandra são orientadas a assumir o papel de professoras da Educação Básica. Dessa forma, os Eventos identitários são os escolhidos para se proceder com análises dos dados neste artigo, em detrimento de outros dois tipos de eventos nomeados como interdiscursivos e reflexivo-transformativos (FISCHER, 2007), uma vez que o objetivo é caracterizar a construção de letramentos de alunos de Letras quando na posição de professores da Educação Básica. A fim de melhor esclarecer o que se compreende por Eventos identitários, apresenta-se a seguir a conceituação elaborada pela autora deste artigo, com apoio do referencial teórico já explicitado.

Eventos identitários são os que posicionam os alunos como *insiders* (GEE, 2001), ou seja, como membros/participantes efetivos em práticas acadêmico-escolares de trabalho. Esses eventos realçam a posição socialmente situada de

professor, que impulsiona os alunos a se assumirem produtores de conhecimentos, habilitando-os a responder a várias propostas de trabalho com apoio do conhecimento desenvolvido na esfera acadêmica. É valorizado o uso da linguagem especializada, contextualizada em domínios acadêmico-escolares de letramento. Representam, também, formas de marcação de poder aos alunos universitários, em virtude da posição socialmente assumida e pelo uso das linguagens sociais, características destes domínios ou contextos de letramento.

Como instrumento complementar de análise, no interior desses eventos de letramento, são enfocados os movimentos dialógicos dos alunos universitários, a exemplo dos casos Beatriz e Sandra, que podem ser indagatórios, confirmativos, exemplificativos, contrastivos, avaliativos e metalinguísticos. Esses movimentos representam formas de interação verbal, os quais indicam especificamente os modos de participação dos alunos nos eventos de letramento, na relação com o(s) outro(s) – os interlocutores da situação enunciativa – e com o conteúdo temático. Esses movimentos são decisivos para indicar, dessa forma, os modos de constituição letrada dos alunos ingressos em Letras quando assumem a posição de professores da Educação Básica.

Uma observação é essencial para que os procedimentos de análise posteriores sejam bem compreendidos no seu propósito de realização. As análises, primeiramente, recaem sobre os motivos que explicam a entrada e a permanência das alunas no Curso de Letras e, na seção seguinte, sobre os movimentos dialógicos delas, no interior de Eventos identitários, os quais revelam sentidos situados nas interações, pontos de reflexão e de transformação com a linguagem, ou seja, com a constituição do ser professor na Educação Básica. Depoimentos das alunas e do professor Tiago, bem como de diálogos advindos das interações presenciais em sala de aula do Curso de Letras são numerados, a exemplo de (1), (2) e (3), a fim de facilitar a referência anterior e posterior a partes constitutivas desses depoimentos e diálogos ao longo deste artigo.

4 ESTAR EM LETRAS: MOTIVOS REVELADORES NA VOZ DE DUAS ALUNAS E UM PROFESSOR

Em concordância com a perspectiva sociocultural dos letramentos, abordada neste artigo, compreende-se que a constituição letrada dos alunos, na esfera acadêmica, guarda direta relação com as experiências prévias de letramento, com os propósitos que as conduziram até o Curso de Letras e, ainda, com as orientações de letramento² neste curso.

Inicialmente entram em discussão os motivos que explicam os porquês de estar em Letras na voz das alunas, com o apoio central de uma pressuposição mencionada nos estudos de Barton e Hamilton (2000, p. 12, tradução nossa): “as práticas de letramento têm finalidades e estão inseridas em objetivos sociais e práticas culturais mais vastas.” O instrumento que possibilitou coletar os moti-

vos das alunas por estarem em Letras é uma entrevista oral e diretiva realizada no final de 2006. No diálogo com Beatriz e Sandra, foi possível resgatar, então, os fins – as finalidades – de terem escolhido o Curso de Letras. Assim, mesmo no fim de um percurso extenso de coleta de dados, os fins foram revelados.

Beatriz, mesmo afirmando sua afinidade pelo “Português”, dá provas de que ingressar em Letras não foi uma decisão planejada, conforme se observa nos seus dizeres:

(1) Eu sempre fui boa em Português. Eu *vim aqui pra fazer Pedagogia*, mas tinha tudo esgotado as vagas. *Eu fiz Administração*, me meti em dívidas. [...] Fiquei dois anos fora, voltei pra não perder a matrícula. Voltei pra Pedagogia, cheguei aqui no último dia e não tinha vaga. Perguntei: ‘moça, o que tem de parecido?’. ‘Letras’. ‘Tá bom’. Faço inglês há quatro ou cinco anos, há tempo eu fazia inglês [...], vou usar, para fazer o curso, *só por fazer*. A gente tem uma faculdade, já reforça mais um curso. Foi por isso que eu vim, *nem pensava em ser professora*. [...] Eu comecei Letras e *eu decidi que, enquanto eu não acabar, eu não vou parar*, enquanto eu não terminar, porque eu já deixei alguns cursos. *A não permanência no emprego*, por mais de cinco anos, aí eu fico encucando: “será que é um problema comigo?” Por isso eu digo que vou acabar. [...] Resumindo, *eu quero terminar a faculdade*, eu quero *ter uma formação*. [...] Eu acho *tão bonito ser formado em Letras*, saber falar corretamente, escrever. Querendo ou não, o pessoal que faz Letras sempre *tem uma visão melhor para corrigir um texto*. E, depois, não é ser só professor, revisor. *Posso trabalhar em outras áreas*. Então eu acho que isso é primordial para mim. Se daqui algum tempo *eu decidir fazer uma outra coisa*, eu vou ter uma experiência na área de Letras.

De acordo com esse conjunto explicativo de Beatriz, é bastante forte a questão financeiro-profissional nas ações por ela direcionadas. Situações de conflito marcam os passos da aluna no que se refere à entrada dela na esfera acadêmica. O propósito de ela estar em Letras tem direta relação com outros aspectos. Um deles parece ser o anseio de mudança de atitude, o não repetir ações passadas – de “começar e parar” no transcorrer dos cursos. Outro propósito é o de garantir a permanência no campo de trabalho (ALMEIDA, 2003). Em acréscimo, está o desejo em “ter uma formação”, por julgar “bonito” ser formada em Letras, o que a possibilita falar e escrever corretamente. Ainda, está o objetivo de ter uma visão melhor, como leitora-escrevente, capaz de auxiliar na correção de textos. Estes dizeres de Beatriz marcam o valor sociocultural (STREET, 2003) concedido ao domínio da leitura e da escrita. Ainda, conforme Goulart (2006), o fenômeno do letramento, considerando sua pluralidade, está associado à apropriação de conhecimentos que constituem a cultura letrada.

Na voz de Beatriz, no exemplo (1), é “tão bonito ser formado em Letras, saber falar corretamente, escrever”. Compreende-se, com este dizer, que estar em Letras, um curso cujo objeto de estudo é a linguagem verbal e áreas de conhecimentos a ela afiliadas, mostra-se uma possibilidade real de ascensão pessoal.

É consensual na sociedade o prestígio social que detém aquelas pessoas que dominam a norma culta e conhecem e leem literatura e/ou outros gêneros, os quais são legitimados como objetos de valor na constituição letrada dos sujeitos sociais. Logo, ao mesmo tempo que Beatriz tem a pretensão de expandir a identidade letrada, como leitora-escrevente, busca uma posição social com mais *status* e autoridade, que amplie seu capital cultural e que abra portas para, talvez, “trabalhar em outras áreas”. Enfim, destaca-se como central a busca de Beatriz por uma base sólida de sua constituição letrada acadêmica, que viabilize sua conquista profissional, em algum espaço social ainda não definido por ela.

Sandra, diferentemente de Beatriz, foi “expulsa” de um contexto social, com o qual tinha grande afinidade (Educação Física) e do qual participava com o filho e com o marido, e ingressou em Letras. Os motivos são por ela explicados:

(2) Eu cáí meio que de paraquedas em Letras. Eu saí da Educação Física e vim pra Letras. [...] *Eu queria Educação Física*. Daí eu *tive um problema de saúde*, né. Eu jogava handebol na CME e tive um derrame cerebral. Então, eu particularmente parei de praticar esporte e resolvi fazer outra coisa que não precisasse disso. Aí, *no começo, eu vinha meio que empurrada. Eu queria fazer uma faculdade*, já tinha vários cursos técnicos, mas eu queria ter uma faculdade. E acabei ingressando em *Letras*, porque foi a única que não tava fechada. Foi bem por esse motivo, *porque precisava de mais alunos pra fechar o curso* [para colocá-lo em funcionamento].

De acordo com Sandra, um problema de saúde a impediu de continuar no Curso de Educação Física, para o qual prestou Vestibular e nele foi aprovada. A disponibilidade de vagas em Letras, então, foi determinante para que, por processo seletivo, ingressasse neste curso. Da mesma forma que no caso de Beatriz, em meio a uma situação conflituosa, deu-se a opção por Letras.

Como Sandra indica, ia “empurrada às aulas, no início.” Isso se explica porque ativar novas identidades não é um percurso muito cômodo, segundo Boiarsky, Hagemann e Burdan (2003). No caso de Sandra, “ir empurrada às aulas” significa que ela não tinha uma compreensão clara dos valores da comunidade de prática em Letras, dos conhecimentos, ações, atitudes etc., característicos deste contexto e necessários para ser bem-sucedida nesta comunidade. Acresce-se o fato de esta aluna também ter cursado o Supletivo, o que a fez sentir-se *outsider* (GEE, 2001), um membro ou uma participante não integrada nesta comunidade de prática, em vista de concepções e experiências diferentes dos colegas de classe.

No entanto, não se quer, aqui, afirmar que esses elementos constitutivos da formação escolar da aluna e de sua forma de ingresso em Letras colocam-na em uma posição inferior aos demais colegas ou em uma posição de acomodação frente às orientações de letramento no curso. Apenas ressaltam particularidades que têm direta relação com a constituição dessa aluna em Letras.

Quanto a Sandra, ainda, o propósito mostrado por ela é realizar um curso universitário, já que outros cursos técnicos haviam sido concluídos. Estes têm

relação com a atuação profissional dela na área administrativa, em empresa dos pais, em anos anteriores. Dessa forma, o querer se inserir em práticas classificadas como dominantes, na esfera acadêmica, simboliza uma forma de obtenção de capital cultural e de poder (STREET, 2003), que podem auxiliar na conquista de realizações diversas – não mencionadas ou não visualizadas por Sandra no período de ingresso em Letras.

Diante desses posicionamentos das alunas, em relação ao ingresso em Letras, abre-se a possibilidade de situar contextualmente os movimentos dialógicos delas nos eventos de letramento aqui intitulados como identitários, que serão melhor discutidos na seção seguinte. Compreende-se, também, que as escolhas do projeto didático,³ pelo professor Tiago, e os propósitos por realizá-las são, ao mesmo tempo, determinantes para se analisar a constituição letrada dos sujeitos da pesquisa. Assim, ressalta-se o quanto as orientações de letramento, por esse professor universitário, também assumem papel preponderante na constituição letrada das alunas Beatriz e Sandra.

De acordo com Hall (2002), o discurso pedagógico tem a capacidade de impulsionar, organizar e definir oportunidades de aprendizagem letrada em eventos de letramento de sala de aula, por meio de atividades entre professor e alunos. Com base nesse pressuposto de Hall (2002) é que se abre espaço para os dizeres do professor, quanto às escolhas do projeto didático e respectivos propósitos.

Com o intuito de estabelecer uma relação interlocutiva (BAKHTIN, 2003 [1952-1953/1979]) efetiva em sala de aula, o professor Tiago revela sua preocupação com as experiências prévias dos alunos, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da língua na escolarização básica, como mostra em seu depoimento, ao final de 2005:

(3) Por meio das *respostas dos alunos*, tanto escritas como oralmente *percebemos que o ensino gramatical* foi o mais explorado pela escola, paralelamente a poucas atividades com leitura e produção textual e praticamente nenhuma ligada à análise linguística. No entanto, segundo depoimento dos alunos, *a maior dificuldade deles era exatamente a questão gramatical.*

Apesar de o ensino gramatical se mostrar como o enfoque central na escolarização dos alunos, como relata o professor, ainda assim representa “a maior dificuldade” a eles. Este diagnóstico, obtido pelo professor na primeira aula de 2005, conduz incisivamente o posicionamento dele frente a este assunto, conforme sua expressão a este respeito, na aula 9 de 2005/1: “a gramática só vai ter sentido se você souber qual é a utilidade dela no texto.” Apoiado nessa defesa, o professor expõe continuamente aos alunos, durante as aulas, a sua opção pela perspectiva dialógica da linguagem, a partir da adoção dos gêneros discursivos como objeto de ensino-aprendizagem, seja no Ensino Superior, seja na Educação Básica.

Quanto ao Curso de Letras, em específico, feito o diagnóstico no início de 2005, o professor explica, no seu depoimento escrito, o propósito maior para as aulas:

(4) Com essa constatação, *resolvi* focar as aulas no sentido de *inverter esse processo*, ou seja, trabalhar com a leitura e a produção textual, partindo para a análise linguística de textos lidos e/ou produzidos pelos alunos.

Inicialmente, é importante ressaltar que as marcas linguísticas deixadas pelo professor, tanto nos depoimentos escritos quanto em dizeres durante as aulas do ano, evidenciam sua compreensão dialógica da linguagem no trabalho em Letras. Neste depoimento (4), por exemplo, o verbo “*resolvi*” indica a reação-resposta dele em relação às explicações dos alunos sobre a escolarização básica. Em outros momentos serão visualizadas expressões, como “proposta de reflexão, uso da língua, características do gênero lido/analísado”, as quais remetem a um trabalho dinâmico, dialógico e flexível, em meio a uma diversidade de gêneros discursivos, que ouve os alunos e com eles constrói conhecimentos necessários à condição de alunos de Letras e de atuais/futuros professores na Educação Básica.

Ainda, em relação ao depoimento (4), vê-se a proposta do professor de não continuar focado na teoria gramatical – abstração destituída de funções sociais (BAKHTIN, 2003 [1952-1953/1979]), mas no trabalho com material linguístico concreto, seja em gêneros que circulam socialmente, seja na produção escrita dos gêneros pelos alunos. O professor demonstra seu propósito por realizar o trabalho com os gêneros e com os alunos, valorizando as interações verbais, bem como dois decisivos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos, nomeados como enquadramento crítico e prática transformada/transformadora (THE NEW LONDON GROUP, 2000), mesmo não se utilizando intencionalmente destes princípios na organização e orientação de suas aulas.

No propósito constante de expandir as identidades destes alunos de Letras, os dizeres do professor, em aulas, são também correntes, afirmando este posicionamento dele, como se observa na aula 7 de 2005/1:

(5) Então tá na hora de parar de fazer o aluno decorar regras e fazê-lo refletir sobre as regras, sobre a língua. [...] *O problema está na concepção de que a escola tem de linguagem.* [...] Se o professor pensa que ensinar regra gramatical é correto, ele não tem culpa lá na frente do resultado. Ele pode pensar, eu vou dar gramática, porque o aluno vai fazer concurso e lá ele pode se dar bem. Ele vai fazer Vestibular e lá precisa. *Nesse sentido, o professor não tá errado, ele tá trabalhando com o nosso sistema.* Mas se pensa na formação da criança, entra em conflito. Não dá pra dizer, esse é o culpado. Têm vários culpados. O problema é *como* você vai aplicar esse programa em sala de aula. Ah, tem que dar adjetivo e artigo, mas *como* você vai passar isso pra criança? *No método tradicional ou no método de reflexão?*

O que se depreende pelas palavras do professor Tiago, no depoimento (5), é que o essencial nas práticas educacionais é dar condições aos alunos para se engajarem na negociação e construção de múltiplos discursos e sentidos, ao estabelecerem relações com as novas demandas de uso das linguagens sociais. O

benefício, segundo The New London Group (2000), é expandir o capital simbólico e cultural, sintonizado com as realidades atuais emergentes.

A renúncia do professor ao “decorar regras” unicamente e a defesa pelo “refletir sobre as regras” é explicada, na voz de GEE (2000), da seguinte maneira: os sujeitos que se querem nesta sociedade multiculturalista são os capazes de usar da inteligência estratégica e reflexiva, que tenham responsabilidade proativa para resolver problemas de verdade ou para se sentirem realmente engajados nas instituições, e não apenas reprodutores de estruturas sociais autoritárias e redutivas.

Portanto, continuamente, o professor apresenta seu projeto didático aos alunos de Letras, o sentido de suas escolhas, instigando reflexões conjuntas, o trabalho com a linguagem, por meio dos gêneros discursivos e, em muitos eventos, o como transformar estas reflexões em atividades possíveis à Educação Básica.

Considerando este contexto acadêmico em específico, os propósitos de Beatriz e Sandra, ao ingressarem em Letras, e aspectos da constituição letrada anterior destas alunas é que se apresentam, na seção que segue, explicações sobre a constituição letrada delas em eventos conceituados como identitários na esfera acadêmica.

5 MOVIMENTOS DIALÓGICOS E SENTIDOS SITUADOS EM EVENTOS IDENTITÁRIOS

Um papel social fortemente assumido pelos alunos de Letras, conforme já exposto anteriormente, é o ser professor. Este papel, em específico, é o foco motivador desta seção, uma vez que foram desencadeados vários Eventos identitários nas aulas, os quais motivaram os alunos de Letras a assumirem ou desempenharem a identidade profissional de professor(a).

Para proceder com as análises dos Eventos identitários, são enfocados eventos que apresentam análise de um artigo de aluna do Ensino Fundamental, e apresentação, pelos alunos de Letras, de atividades didáticas por eles elaboradas.

No evento 1, aula 4 de 2005/1, inicia-se a análise linguística do artigo *A fome*, de uma estudante do ensino fundamental, que foi disponibilizado pelo professor Tiago, pois atuava, na ocasião, também como professor deste outro nível de ensino. Alguns elementos do gênero discursivo são abordados pelo professor Tiago (doravante indicado como P), como autor do texto, conteúdo temático, reação-resposta do autor, vozes do discurso, linguagem em uso, conforme exemplifica a sequência (6). Para referenciar falas dos sujeitos da pesquisa, são dispostos os nomes fictícios – Beatriz e Sandra. Em referência à voz de outros alunos da turma, utiliza-se a letra A, seguida da inicial do nome entre parênteses, a exemplo de A(E). Quando a fala refere-se a vários alunos, os quais se manifestaram conjuntamente, usa-se apenas a letra A.

(6)

1. P: A Fome, o que será que é? Quem fala no texto? O primeiro parágrafo aí ["A fome atinge a maior parte da população brasileira. O Brasil joga muitos alimentos fora, enquanto muitas pessoas estão morrendo da fome"], quem fala aquilo ali, de onde saiu?

2. A(E): Jornal Nacional

3. P: Jornal Nacional fala aquilo ali todo dia. Uma revista... a gente sempre ouve isso daí. [...]

4. P: Então têm outras falas ali dentro do texto. Nós reagimos a essa informação. Então essa reação pode ser bem vista ou não. A televisão consegue fazer bem isso. A gíria, uma palavra diferente, um cacuete, nas novelas.

5. *Beatriz*: Agora na novela também tem um que diz "copiou" e meu pai perguntou o que era aquilo. E expliquei pra ele que é "entendeu". [...]

6. P: Voltando ao texto, o que vocês acham que é? Quem escreveu foi uma menina de 13 anos.

7. A(R): Dá pra ver que é uma adolescente.

8. P: O que eu queria que vocês percebessem é que quem escreve não é uma pessoa física, tá representando um grupo social. É, por exemplo, um jornalista que tá escrevendo, tá entendendo? É o diretório acadêmico que tá escrevendo isso daí, não o aluno somente que assinou. A fala daqui é do diretório e não dele [referindo-se a outro artigo de jornal acadêmico]. Então digamos que isso daí também é um ponto de vista, um artigo. [...]

9. P: Se eu tivesse entregue um outro texto sobre a fome, se eu pedir um artigo e ele entregou um poema, o que você iria fazer? Aceita ou não?

10. A: Pede pra fazer de novo.

11. *Beatriz*: Ia dizer que tava muito bom, mas ia pedir pra fazer de novo.

12. P: É tem que cuidar como fala, se não a criança nunca mais vai escrever. Vamos ver o que a criança tá querendo dizer.

Uma das perguntas do professor, que abre essa sequência (6), "de onde saiu?", é rapidamente respondida por uma aluna (intervenção 2), pois caracteriza um procedimento já utilizado por ele, como na aula 2 de 2005/1. Nesta aula, o mesmo questionamento provocou certa resistência e incômodo em certos alunos, por não compreenderem o que realmente o professor esperava como resposta, como indica o dizer de Sandra: "A gente não sabe, dá pra falar?" Por se tornarem sistemáticas as perguntas em torno dos gêneros em análise, os alunos passam, aula após aula, a utilizar mais movimentos confirmativos e exemplificativos aos dizeres do professor, muitas vezes com apoio do Discurso reciclado⁴ (GEE, 1999), a exemplo das intervenções 2 e 5 neste evento 1 da aula 4 de 2005/1.

A orientação do professor, na intervenção 4, quanto ao processo de inserção de vozes, característico no artigo, que mescla a voz do autor e vozes advindas de outros domínios sociais, como a televisão (a mídia), é determinante para desencadear em *Beatriz* (intervenção 5) um movimento exemplificativo, também proveniente da mídia televisiva. Em seguida, o professor questiona os alunos (intervenção 6) sobre o gênero discursivo do texto em análise, em vista destas caracterizações já

explicitadas. Fornece uma pista a mais – “quem escreveu foi uma menina de 13 anos.” Uma resposta em específico não é fornecida pelos alunos de Letras.

Em observância a não resposta ou não compreensão dos alunos, o professor faz uso de outra exemplificação (intervenção 8), com artigo do meio acadêmico, para esclarecer quem é o autor do texto e informar o gênero em discussão. Ainda, dando destaque à posição dos alunos, como atuais e/ou futuros professores da Educação Básica, simula um contexto, na intervenção 9, que simboliza o que está sendo ensinado. Beatriz, em repetição a um dizer de algum aluno da classe (intervenção 10), realiza um movimento avaliativo, na intervenção 11, que valoriza a ação do aluno do Ensino Fundamental, em distanciamento ao discurso da crise do letramento.

O professor, em acréscimo, na intervenção 12, chama atenção: “tem que cuidar como fala, se não a criança nunca mais vai escrever.” Esta observação aos alunos de Letras indica que o trabalho de ensinar abarca diferentes aspectos (COMBER, 2006), como o discursivo. Este pressupõe cuidado de mostrar o quê e como dizer algo aos alunos, a fim de que seja dado espaço para pensar, ouvir e indagar, ao mesmo tempo que instruções explícitas os suportem na condução da reescrita – do “fazer de novo”.

Dessa forma, por meio de uma atividade inicial de análise de texto – artigo – de uma aluna de 7ª série, o professor consegue mobilizar a atenção dos alunos sobre elementos do gênero, bem como sobre a reação pedagógica diante de uma possível produção inadequada ao gênero. Esses encaminhamentos auxiliam os alunos de Letras a valorizar e avaliar o trabalho de produção escrita realizado no Ensino Fundamental.

Como continuidade a esta atividade de análise do artigo *A fome*, o professor conduz o evento 2 da aula 5 de 2005/1. Neste, alguns questionamentos já feitos são recuperados e outras informações são acrescentadas.

(7)

1. P: Que texto é esse?

2. A(Sa): Um artigo.

3. P: O gênero então é um artigo. O artigo é muito interessante. É um dos textos em que o autor se posiciona, coloca seu ponto de vista, toma uma posição a partir do que outros falaram, do que se leu, do que se viu, se ouviu. Isso vai ser usado pra fundamentação do texto. Quem escreveu esse texto?

4. *Sandra*: Uma menina de 13 anos.

5. P: Mas ela falou em nome de alguém. Dos adolescentes? Será que ela se portou como uma adolescente? [silêncio] Qual é o assunto? O tema que envolve o texto? [silêncio] Então eu acho que o autor, essa pessoa que escreve, se posiciona no lugar das pessoas que se incomodam com o problema da fome. Não seria exatamente uma adolescente.

6. *Sandra*: Então quem é que escreve?

7. P: Representa o grupo dos jovens, pessoas que se incomodam, tanto crianças como adolescentes. Qual é o objetivo ao escrever isso aí? Chamar atenção, duvidar, questionar? Chamar atenção de quem?

8. *Beatriz*: De quem tá se interessando, porque ali no final ela escreve “Dê valor ao que você possui”.

9. P: A intenção discursiva do autor é, então, criticar isso [...] O que é que gerou esse texto? Esse texto é uma reação a algo que aconteceu. O que levou a criança a escrever isso daí? [...] Então, alguém aqui já disse pra quem tá se dirigindo. Pra aqueles que desperdiçam. É claro, é uma adolescente, pode até ser que ela não tinha noção de que era um artigo, mas não era só pro professor.

10. A(Sa): Um desabafo.

11. *Beatriz*: Tá professor, mas eu acho que essa criança não escreveu pensando em alguém, alguém ia ler, sei lá, ela escreveu o que ela acha sobre a fome, ela não tinha um objetivo de produzir alguma coisa pra alguém ler.

12. A(R): Mas mesmo assim, ela teve a intenção de chamar a atenção.

13. P: É esse trabalho que eles fazem pra um outro aluno ler, eles fazem uma troca de textos, um colega entrega pro outro, levam pra casa, os pais lêem. Se a escola tem *site*, pode botar no *site* da escola. Quando a gente escreve, é bom pensar em quem vai ler. Se eu pedir uma crônica, vocês produzem pensando em quem? No professor Tiago ou vai ser publicado lá no jornal do DCE? Então, não é bom escrever pensando no professor. Mesmo que não seja publicado, não pode só pensar no professor.

O professor dá entrada nessa sequência (7), referente ao evento 2 da aula 5 de 2005/1, explicitando o porquê do trabalho com artigo no Ensino Fundamental, conforme se comprova na intervenção 3. Reforça questões já feitas na aula anterior, o que motiva Sandra, na intervenção 4, a realizar um movimento confirmativo a informações já proferidas naquela aula. Mesmo assim, Sandra não é apoiada completamente pelo professor, o qual opta por detalhar as discussões já iniciadas.

Ele faz uso de um procedimento muito recorrente no ano: quando a temática é nova aos alunos, muitas questões, em conjunto, são lançadas a eles, os quais, por desconhecimento do funcionamento da situação, ficam em silêncio, como se acompanha na intervenção 5. Em consequência, a resposta provém do professor, uma vez que os alunos se sentem *outsiders* na situação enunciativa.

Em virtude de o professor fazer uma afirmação que desqualifica, em parte, o dizer de Sandra (intervenção 4), esta reage de forma resistente a ele, com um movimento contrastivo, questionando-o (intervenção 6): “então quem é que escreve?”, o que retrata incompreensão, contestação aos procedimentos do professor ou falta de atenção a uma informação já trazida previamente por ele. O professor, em resposta a ela, na intervenção 7, volta a repetir explicações da aula 4 e ainda lança perguntas que motivam Beatriz a se manifestar, com um movimento confirmativo a ele na intervenção 8. Ela aproveita uma parte do texto em análise para sustentar seu dizer. Esse movimento, no entanto, muda posteriormente, como se vê na intervenção 11, quando ela realiza um movimento contrastivo ao dizer do professor: “pode até ser que ela não tinha noção de que era um artigo, mas não era só pro professor” (intervenção 9). O depoimento de Beatriz, na intervenção 11, “eu acho que essa criança não escreveu pensando em alguém

[...] ela não tinha um objetivo de produzir alguma coisa pra alguém ler”, marca a concepção de produção escrita na escolarização básica, focada como exercício avaliativo e não como atividade interlocutiva.

Apesar de o professor contextualizar a linguagem acadêmica empregada, como na intervenção 9 e nos dizeres anteriores, em termos de práticas, valores, normas e convenções da comunidade discursiva que utiliza a abordagem dialógica da linguagem como suporte de trabalho e análises em sala de aula, a compreensão dos alunos nem sempre é confirmativa e imediata, podendo levar algum tempo para fazer sentido a eles.

A aluna R, por sua vez, faz uso de um movimento confirmativo ao professor e contrastivo à colega Beatriz, na intervenção 12. Aproveita uma expressão já usada pelo professor na intervenção 7, “chamar a atenção de quem?”, para construir sua resposta: “mas mesmo assim, ela teve a intenção de chamar a atenção”. Com este uso, mais uma vez, reforça-se o Discurso reciclado como estratégia para se inserir nas discussões dos Eventos identitários, uma vez que muitos enfoques são novos aos alunos.

Como fechamento do evento da sequência (7), o professor justifica por que defende a produção não direcionada à figura dele, mas a outros interlocutores reais, capazes de interagir para além da nota. Exemplifica o procedimento realizado por ele na Educação Básica – “eles fazem para um outro aluno ler, eles fazem uma troca de textos, um colega entrega pro outro, levam pra casa, os pais leem.” Com esta exemplificação, o professor, mais uma vez, dá provas da instrução explícita conduzida por ele no Curso de Letras, que orienta os alunos a melhor compreenderem o funcionamento do Discurso dominante acadêmico-escolar e a se assumirem *insiders* neste Discurso. Assim, com apoio de intervenções ativas no processo de construção de sentidos, professor e alunos abrem caminhos para a realização de tarefas mais complexas, significativas e situadas socialmente.

Na percepção da necessidade de oportunizar, ainda mais, aos alunos de Letras, contato com o discurso pedagógico, com objetos textuais capazes de implementar ações na Educação Básica, o professor Tiago propõe a produção de atividades didáticas destinadas a este nível de ensino. Assim, desafia estes alunos a assumirem o papel de professores, que necessitam fazer escolhas didáticas, ou de corresponsáveis pelo ensino-aprendizagem em Letras. No evento 5, aula 10 de 2005/1, ele expõe esta tarefa aos alunos e reações-respostas destes surgem em seguida:

(8)

1. P: A gente critica, mas criticar é fácil, difícil é fazer como deveria ser feito. Gostaria que vocês se reunissem em grupos. *Como o professor vai desenvolver uma atividade, a partir desses critérios aqui [gênero, textualidade, gramática – principalmente aspectos fonológicos], que levem o aluno a fazer reflexões, tanto em relação à gramática, à leitura e produção de textos. Que tipos de atividades poderia se desenvolver? É uma atividade didática que vocês vão elaborar pra depois ser aplicada na sala de aula. Eu vou aplicar pra vocês. Não precisa ser uma coisa complexa. Vamos supor, uma atividade para uma ou duas*

aulas: atividade de leitura e produção. Vocês acham que conseguem? Imaginem com esses textos que têm aí. [refere-se aos textos provenientes das análises de atividades de livro didático]. *Vejam o que o livro didático explorou em cima da tira [...]*

2. P: *Vocês têm que dominar aquele conteúdo que vão passar ao aluno. Sobre acentuação gráfica, pode explorar a leitura do texto e o que mais? Não pode ficar só na acentuação. Escolham um tema gramatical, mas não só isso. Primeiro o grupo tem que pensar em o quê? O que da gramática pode ser explorado? Que tipo de atividade posso fazer para que o aluno possa entender o texto? Não é complicado!*

3. A: Não, não é!

4. *Sandra*: Pro senhor que tem experiência!

5. P: O que é que vem por primeiro?

6. A(C): Leitura e interpretação.

7. P: Tem que pensar pra que nível é essa atividade.

De acordo com esta sequência (8), observa-se como o professor, nas intervenções 1 e 2, torna explícito aos alunos que o discurso do *déficit*, da crise do letramento é cômodo como argumento no contexto acadêmico-escolar; difícil é optar por ações capazes de auxiliar os alunos no processo de construção de conhecimentos. Além desta referência valorativa, outros elementos constituem a fala do professor, em apoio às instruções para a elaboração de uma atividade didática: a) referência ao gênero a ser produzido; b) critérios para produção da tarefa; c) textos que podem ser usados para compor a atividade; d) passos da tarefa, que se estendem às intervenções 5 e 7; e) um exemplo de atividade com o item “acentuação”; f) alerta para não focar apenas a língua-sistema, como se analisou com o gênero tira, na aula 9; g) natureza da atividade – que leve o aluno a “fazer reflexões”; h) apoio, motivação aos alunos, informando não ser necessária “uma coisa complexa”; i) presença de interlocutores reais à atividade, uma vez que o professor propõe “aplicar em sala de aula”.

Essas ações auxiliadoras do professor Tiago fornecem suporte para que os alunos possam melhor conduzir a tarefa proposta. Elas se estendem às aulas seguintes, quando o professor destina tempo para acompanhar a produção nos grupos e para sugerir encaminhamentos junto deles. Julgam-se positivas estas ações do professor, pois mostra outra face do trabalho em sala de aula, distante da imposição aos alunos frente à produção de um gênero nunca antes elaborado, como contestam Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005).

Essa elaboração de atividade didática abre a possibilidade aos alunos de compreenderem o papel da teoria para a prática, porque são desafiados a simular uma situação corrente no contexto escolar. Assim, como destacam Carvalho, Silva e Moraes (2006), ao mostrarem os benefícios das autoavaliações em Letras, o aluno não está fadado a seguir apenas instruções prontas, acabadas, preencher um espaço em branco no papel. Ele tem a oportunidade de se comprometer com suas escolhas, pois revela, assume e reflete sobre seu papel social de professor.

Como prova de que os alunos são levados a refletir, a fazer escolhas para a elaboração da atividade didática, Sandra, na intervenção 4, reage com um mo-

vimento contrastivo ao professor, não concordando com a afirmação dele: “não é complicado!” Mesmo havendo certa mobilização dos alunos diante de uma nova proposta de trabalho, eles se reúnem, empenham-se durante as aulas 10, 11 e 12, tornando pública a atividade de cada grupo na aula 13 de 2005/1, como se apresenta e se discute nas sequências (9) e (10).

As orientações prévias do professor, durante a análise de atividades de um livro didático, são, de certa forma, (re)contextualizadas pelos alunos na elaboração das atividades didáticas. Mesmo que muitas escolhas dos alunos representem a ocorrência do Discurso reciclado, por fazerem uso de nomenclaturas adotadas pelo professor, procedimentos sugeridos por ele durante explicações prévias funcionam, ao mesmo tempo, como suportes, exemplos para a construção da tarefa voltada à Educação Básica.

De acordo com a sequência 9, em que Sandra e duas colegas expõem o resultado final da atividade, verifica-se, na voz de Sandra (intervenção 4), movimentos confirmativos às orientações anteriores do professor:

(9) Apresentação de Sandra e duas colegas

1. A (L): Nosso trabalho, o que a gente pegou é interpretação de texto. [aluna lê na folha]

Artigo retirado de uma notícia, responder as questões avaliativas.

2. P: Têm as questões ali?

3. A(L): O texto que a gente pegou é “A reconstituição do mercado interno”.

Uma das questões é pra identificar o gênero do texto, conforme a gente estudou. [Aluna lê rapidamente o objetivo do trabalho, voltado para o Ensino Médio.]

4. Sandra: A primeira questão é: qual o objetivo central do texto – que é apresentar os fatos [...]. Têm, assim, expressões que aparecem no texto. Tem assim é, que tipo de discurso esse texto se inicia. Esses “a” a gente destacou com cores diferentes e eles vão ter que classificar como artigo, preposição.

5. P: Resumindo tudo o que vocês falaram, começa por onde, pelo o quê?

6. A(L): Do texto, da interpretação do texto. Perguntas. Depois é pra analisar as palavras.

7. P: Mais alguma coisa a falar?

8. A(L): Não.

9. P: Vocês têm alguma pergunta a fazer? Eu acho que esse tipo de apresentação é bom, pra vocês se mexerem um pouco do lugar, desconstrair e mostrar o que estão produzindo.

Segundo a intervenção de Sandra neste evento, a questão de “interpretação” é que abre as discussões com os alunos e pertence à dimensão social, conforme a teoria dos gêneros discursivos, e não à dimensão gramatical. Somente, posteriormente, é dada atenção à parte de gramática. Estas escolhas são coerentes com o posicionamento do professor, o qual contesta o trabalho de leitura realizado como pretexto para abordar, unicamente aspectos gramaticais.

Por ser uma primeira atividade didática elaborada pelas alunas em 2005, observa-se, ainda, o uso inadequado de certas nomenclaturas, como na intervenção 4 de Sandra. Nesta, ela expõe que solicita aos alunos “que tipo de discurso esse texto se inicia”. Pelas aulas anteriores conduzidas pelo professor, em nenhum momento foi utilizado este tipo de expressão. Logo, não fica explícito a o quê, em exato, o grupo se refere quando menciona “tipo de discurso”. Mesmo assim, o professor se mostra satisfeito com a apresentação, por confirmar que a porta de entrada da atividade não é o enfoque gramatical. Destaca, também, a importância desta iniciativa de trabalho, com a elaboração de atividade didática, pois instiga os alunos a se assumirem produtores de conhecimento e a mostrarem “o que estão produzindo”.

Da mesma forma que a dimensão social é privilegiada como ponto de partida pelo grupo de Sandra, o grupo de Beatriz também assim se posiciona, como manifesta uma das colegas – A(R) – na intervenção 4:

(10) Apresentação de Beatriz e três colegas

1. A(Ca): A atividade consiste em análise e compreensão do texto pre-determinada “Vale a pena pagar para ver”, incluindo um pouco de gramática.
2. A(R): Colocar em retroprojeter, mas primeiro entregar cópias para os alunos, o texto.
3. *Beatriz*: A gente entrega e faz uma leitura com os alunos, né. Então vou ler o texto “Sempre vale a pena pagar para ver” – uma crônica de jornal. [*Beatriz lê o texto*].
4. A(R): A gente ia perguntar qual texto que é: dando opções – se é um artigo, uma anedota, uma resenha. Tem que justificar a resposta. Depois vamos perguntar se eles concordam com o título do texto, vendo a resposta de cada um. Depois identificariam os elementos do texto: quem fala, o quê, quando acontece, como acontece, por que acontece. Isso seria uma compreensão de texto. Depois teria mais uma: na sua opinião, quais os objetivos do texto. Depois: analise o texto e identifique os pronomes, os artigos e conjunções – entrariamos na parte gramatical. Por fim, pediríamos para que produzissem alguma coisa, isso pra entregar.
5. A(Ca): Concluímos que, com a aplicação do trabalho desenvolvido ajudaremos o aluno na compreensão de textos, incentivando-o em suas produções e mostrando que podemos aprender a gramática sem ficarmos bitolados nela o tempo todo, que estudando e analisando os textos conseguimos incluí-la sem maiores problemas.
6. P: Levaria umas três aulas?
7. A(R): Três a quatro aulas.
8. *Beatriz*: O texto eles fazem em casa, a gente corrige depois em sala de aula. Pode até deixar pro aluno fazer em casa, como tarefa.
9. P: Esse é um texto que vale pra qualquer época, não tem uma referência histórica.

Esse grupo de alunas, incluindo Beatriz, realiza, de forma mais elaborada e explicativa que o grupo anterior, movimentos confirmativos às orientações prévias do professor. Diversos são os aspectos que comprovam estes movimentos:

a) gênero a que pertence o texto; b) relação do título com o texto; c) elementos do texto (dimensão verbal); d) parte gramatical; e) referência das alunas de Letras ao benefício da atividade para os alunos envolvidos: “mostrando que podemos aprender a gramática sem ficarmos bitolados nela o tempo todo, que estudando e analisando os textos conseguimos incluí-la sem maiores problemas”; f) a duração da atividade – três a quatro aulas.

Em relação à produção escrita, como indicam Beatriz e colegas, parece não haver ainda clareza quanto à necessidade de instruções explícitas para melhor apoiar os alunos. Na voz da aluna R (intervenção 4) “pediríamos para que produzissem alguma coisa”, e Beatriz acrescenta, na intervenção 8: “o texto eles fazem em casa, a gente corrige depois em sala de aula.” No entanto, no início da apresentação (intervenção 1), propõem-se a desenvolver “atividade de análise e compreensão de texto.” Optam, de outra forma, por fechar a atividade, sugerindo produção escrita, sem maiores esclarecimentos, já que era uma das sugestões indicadas pelo professor na aula 10.

Mesmo diante dessa parcial coerência de escolhas das alunas, o professor as apoia, como se percebe na intervenção 9, quando elogia o texto proposto para leitura e análise. De maneira semelhante, o professor se posiciona diante da apresentação do grupo de Sandra, também intervenção 9 (sequência 9). Esta reação-resposta do professor comprova que ele valoriza como um bom trabalho a iniciativa destes sujeitos por adotar como objeto de trabalho o gênero discursivo e não apenas a gramática. Esta, apesar de não ser enfocada como ponto central das atividades, mostra-se ainda como um desafio, se o caminho é a reflexão, pois, nas intervenções das alunas, apenas se observa menção às classificações normativas.

6 CONCLUSÃO

Em Eventos nomeados e caracterizados como identitários no Curso de Letras em questão, os alunos universitários assumem o papel de corresponsáveis no processo de ensino-aprendizagem, fazendo ocorrer uma convergência de papéis sociais: ao mesmo tempo que são alunos neste curso de licenciatura, são abertas oportunidades para desenvolverem a identidade profissional, segundo Comber (2006), em virtude do projeto didático do professor Tiago e das diversas formas de interação.

Depreendem-se, dos dizeres e das ações do professor Tiago, dois objetivos que explicam a condução dos Eventos identitários: a) desenvolver nos alunos de Letras o metaconhecimento, ou o uso da linguagem especializada, para que tenham mais subsídios ao tomarem decisões acadêmico-escolares e na defesa destas; b) subsidiar estes alunos na construção de um projeto didático (atividades de sala de aula) compatível com a perspectiva dialógica da linguagem, a fim de não apenas reproduzirem as experiências anteriores com a língua-sistema, na perspectiva única da Gramática Normativa.

Com referência à constituição letrada das duas alunas de Letras – Beatriz e Sandra – quando na posição de professores da Educação Básica, revelam-se algumas semelhanças quanto aos movimentos dialógicos em intervenções nos Eventos identitários. Ambas realizam movimentos contrastivos às análises conduzidas pelo professor com objetos textuais pertencentes ao ensino fundamental. Essa reação-resposta delas simboliza, de certa forma, o conflito instaurado em assumir o papel de professor, uma vez que ainda se manifestam no lugar de alunas da Educação Básica. Nesse lugar elas têm críticas a fazer ao sistema de ensino, por sentirem falta de muitos conhecimentos sobre o funcionamento e o uso da língua, que deveriam ter sido trabalhados antes do ingresso delas em um curso de graduação. O professor, nessa direção, instiga a convergência de papéis sociais: ser alunas em Letras e ser professoras na Educação Básica.

Ainda, o discurso do dever, na voz do professor, quanto às responsabilidades das alunas Beatriz e Sandra como professoras, viabiliza, ainda mais, os movimentos contrastivos e outros confirmativos a certos dizeres sobre as inconsistências de trabalho com a língua-sistema unicamente. Nesse processo, Beatriz e Sandra, por reconhecerem determinadas afinidades de posicionamentos e ações entre elas, os quais apontam os motivos delas por estarem em Letras, conforme depoimentos abordados na seção 4 deste artigo, optam por realizarem juntas grande parte das atividades no ano de 2005.

Uma particularidade nos movimentos de Beatriz, em Eventos identitários, é que ela se mostra mais atenta que Sandra, indicando ter *insights* sobre o funcionamento do Discurso acadêmico-escolar. Utiliza, assim, o Discurso reciclado com mais propriedade, repetindo certos dizeres já legitimados pelo professor durante as aulas, o que a concede um *status* mais reconhecido em Letras. Também revela inclinação por ter iniciativa em certas ações, como o ato de procurar conceitos na Gramática Normativa, mesmo que, em seguida, posicione-se desfavoravelmente a esse objeto textual.

Sandra, buscando maior credibilidade em sala de aula, mediante movimentos confirmativos a posicionamentos já explicitados, não revela clareza, nem compreensão em certos dizeres elaborados. No entanto, comprova empenho e observância mais atenta às aulas, quando se posiciona na produção da atividade didática elaborada, conforme exemplo na seção 5. Os resultados advindos desta produção são provas de que, paulatinamente, o conflito de identidades vai sendo superado com empenho e persistência por parte dos alunos.

Esses resultados gerais com os Eventos identitários contribuem para que se visualize o que a Pedagogia dos Novos Letramentos nomeia como princípio da prática transformada/transformadora (THE NEW LONDON GROUP, 2000). As ocorrências nesses eventos impulsionam as interações verbais em Letras. O professor Tiago, na função de desenvolver procedimentos didáticos, estimula as alunas a demonstrar como podem projetar e proceder, de maneira reflexiva, com novas práticas situadas, fazendo uso dos próprios valores e objetivos. As alunas,

por sua vez, vão se afirmando, contestando, avaliando e implementando conhecimentos, com apoio da instrução explícita e do enquadramento crítico (mesmo sem o professor assim nomear suas ações), em práticas de revisão e aplicação do que elas têm aprendido.

Portanto, oportunizar práticas de letramento, em cursos de licenciatura, que posicionem alunos como professores, ou seja, que assumam verdadeiramente o papel de sujeitos das suas práticas na Educação Básica, simboliza um caminho produtivo para que a constituição letrada deles seja mais reflexiva e crítica. Por consequência, são abertas possibilidades para que a formação de atuais e/ou futuros professores seja pautada no discurso das possibilidades e da inovação e, não apenas no discurso do *déficit* de letramento, o qual tem ainda marcado vozes políticas e institucionais brasileiras.

***Be teacher in fundamental education:
literacies construction in a Letras degree programme***

Abstract

The aim of this paper is to characterize how does it take place the literate construction of Letras students when they assume the position of teachers for Fundamental Education. To reply to this objective the analysis focuses on the occurrence and the trends of the diverse dialogic shifts of the participants in academic literacy events called as identitarian. In these events students are positioned as teachers in literacy practices, involving reading and writing. For better positioning of these events it should be analysed the purposes for which the students have chosen Letras degree programme. The sociocultural perspective of literacies guides the discussions of data collected by the longitudinal follow up of the subjects of the research in two courses of the first year of Letras. Results show that the choices in the didactic project of the professor, as well as the possibility of the students position themselves as co-responsible in the events focused as teaching apprentice of the language, they are determinant factors in the literate construction of these students in their positioning of teachers of Fundamental Education. Keywords: Letras degree programme. Literacies. Identitarian events. Teachers education.

Notas explicativas

¹ Nomes fictícios, para preservar a identidade das alunas de Letras.

² Com base em abordagens de Benson et al. (1994), denomina-se, neste trabalho, orientação de letramento(s) como procedimentos didático-pedagógicos constitutivos do trabalho do professor universitário (Tiago) em sala de aula, apoiados teórico-metodologicamente, em virtude da afiliação discursiva desse profissional da educação.

³ Projeto didático é compreendido como o conjunto de ações planejadas e conduzidas pelo professor Tiago em vista de sua formação teórico-metodológica, com base na abordagem

bakhtiniana dos gêneros discursivos. Entram em jogo, então, concepções conceituais diversas, como as de sujeito, de língua, de linguagem, de texto, de interação, entre tantas outras que apoiam as escolhas nomeadas aqui como didáticas, ou seja, escolhas na elaboração didática para as aulas no Curso de Letras.

⁴ Discurso “reciclado” (GEE, 1999), com D maiúsculo, indica a parcial aquisição de Discursos dominantes, ou seja, a aquisição pode ser apenas parcial com vistas ao seu uso enquanto se está inserido, de certa forma, em um domínio que utiliza o Discurso dominante.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo R. O querer-dizer na (re)constituição. In: ABAURRE, Maria B. M.; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T.; FIAD, Raquel S. (Org.). **Estilo e gênero na aquisição da escrita**. Campinas: Komedi, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. (1952-1953/1979). Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies: reading and writing in context**. London/ New York: Routledge, 2000.

BENSON, Nicholal et al. The place of academic writing in whole life writing. In: HAMILTON, Mary; BARTON, David; IVANIC, Roz. **Worlds of literacy**. Toronto: Multilingual Matters Ltd/Ontario Institute for Studies in Education, 1994.

BOIARSKY, Carolyn R.; HAGEMANN, Julie; BURDAN, Judith. Working class students in the academy. Who are they? In: BOIARSKY, Carolyn R. (Org.). **Academic literacy in the English classroom: helping underprepared and working class students succeed in college**. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, Heinemann, 2003.

CARVALHO, Robson S. de; SILVA, Wagner R; MORAES, Eliana M. M. Auto-avaliações escritas por graduandos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

COMBER, Barbara. Pedagogy as work: educating the next generation of literacy teachers. **Pedagogies**, London, v. 1, n. 1, p. 59-67, 2006.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. **Educação e literacias**. Relatório para professor associado do grupo disciplinar de Metodologias da Educação, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2006. 121 p. (não publicado).

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

GEE, James Paul. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.

_____. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, Bill; KALANTZIS (Eds.). **Multiliteracies**. Literacy learning and design of social futures. London/New York: Routledge, 2000.

_____. **Social linguistics and literacies**. Ideology in Discourses. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 450-460, set./dez. 2006.

HALL, Kathy. Co-constructing subjectivities and knowledge in literacy class: an ethnographic-sociocultural perspective. **Leeds**, v. 16, n. 2, 2002. Disponível em: <<http://www.channelviewpublications.net/le/016/0178/le0160178.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2005.

KLEIMAN, A. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Revista Perspectiva**, Florianópolis: Ed. da UFSC, v. 28, n. 1, 2010. No prelo.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The academic literacies model: theory and applications. **Theory into Practice**, v. 4, n. 45, p. 368-377, 2006.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: ____ (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

MACHADO, Anna R.; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília S. O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. **Signum: estudos da linguagem**, Londrina, v. 1, n. 8, p. 89-101, jun. 2005.

STREET, Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, out. 2003. Disponível em: <<http://telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoria&cdcat=egoria=22>>. Acesso em: 10 nov. 2003.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. Design of social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS (Ed.). **Multiliteracies**. Literacy learning and design of social futures. London/New York: Routledge, 2000.

Recebido em 9 de julho de 2011
Aceito em 23 de novembro de 2011

