



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de São José do Rio Preto

Joyce Almagro Squinello Frota

**Letramentos Acadêmicos e o processo de representação do graduando  
em Letras na contemporaneidade**

São José do Rio Preto  
2013

Joyce Almagro Squinello Frota

**Letramentos Acadêmicos e o processo de representação do graduando  
em Letras na contemporaneidade**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Área de concentração “Análise Linguística”, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiana Cristina Komesu

São José do Rio Preto  
2013

Frota, Joyce Almagro Squinello  
Letramentos Acadêmicos e o processo de representação do  
graduandos em Letras na contemporaneidade / Joyce Almagro Squinello  
Frota. -- São José do Rio Preto, 2013.  
150 f. : il., gráfs.

Orientador: Fabiana Cristina Komesu  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de  
Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística. 2. Análise Linguística (Linguística). 3. Análise do  
Discurso. 4. Estudantes Universitários – Escrita. 5. Professores –  
Formação. I. Komesu, Fabiana Cristina. II. Universidade Estadual  
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Instituto de Biociências, Letras e  
Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 41(07)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE  
UNESP – Campus de São José do Rio Preto

Joyce Almagro Squinello Frota

**Letramentos Acadêmicos e o processo de representação de graduandos  
em Letras na contemporaneidade**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Área de concentração “Análise Linguística”, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de São José do Rio Preto.

**Comissão Examinadora**

**Titulares**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiana Cristina Komesu  
UNESP – São José do Rio Preto/SP  
Orientador

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristiane Carneiro Capristano  
UEM – Maringá/PR

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciani Ester Tenani  
UNESP – São José do Rio Preto/SP

**Suplentes**

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho  
UNESP – Marília/SP

Prof. Dr. Júlio César Araújo  
UFC – Fortaleza/CE

Aos meus alunos.

## Agradecimentos

---

A construção do saber científico não se inicia nem se esgota num curso de Pós-Graduação. Por isso, meus agradecimentos não são somente àqueles que fizeram parte da construção deste trabalho nos últimos três anos, mas a todos que, de alguma maneira, despertaram em mim o desejo pelo conhecimento.

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe que, durante minha infância, mesmo sem muitos recursos financeiros e sem ter tido acesso à escolarização formal (já que terminou o chamado “Segundo Grau” quando eu tinha 8 anos de idade) me cercou de livros por todos os lados.

Em especial, agradeço à Fabiana Cristina Komesu que aceitou me orientar. Agradeço pela atenção dispensada, pela leitura atenta de minha produção escrita, pela orientação, pelos conselhos, pelo incentivo, por acreditar que meu trabalho fosse possível e, principalmente, por toda generosidade e amabilidade ao compartilhar seus conhecimentos.

De maneira particular, agradeço:

à professora, amiga e irmã Maria Teresa Martins por ser minha referência em relação aos estudos e à profissão. Obrigada pela amizade, pelo carinho, pelas aulas, pelas leituras, pelos materiais emprestados e por me “ensinar a estudar”;

ao professor José Horta Nunes, que me possibilitou o primeiro acesso à pesquisa;

aos meus professores da graduação: Talita, Gabi, Marcela, Anita, Adriana, Gisela, Elisana, Ana Paula, Moema, Sirlei, Ricardo, Paulo. Foram todos muito dedicados e incentivadores para que eu chegasse até aqui;

à professora Cristiane Carneiro Capristano, pela leitura atenta e generosa de meu trabalho no debate do SELin e na banca de defesa; às professoras Anna Flora Brunelli e Adriana Fischer, pela leitura atenta e generosa de meu trabalho na banca de qualificação; à professora Luciani Tenani, pela leitura atenta e generosa de meu trabalho na banca de defesa; aos professores Lourenço Chacon e Júlio César Araújo por aceitarem participar, na condição de suplentes, da banca de defesa.

ao meu amor, Henrique, pelos conselhos, pelo incentivo, pela dedicação e, principalmente, pelo companheirismo nesses nossos primeiros anos de casamento que coincidiram com os anos de pesquisa. Você é meu *super-herói*;

aos meus queridos irmãos (Tati, Thiago e Dú) que estão sempre ao meu lado em tudo que preciso e se mostram orgulhosos pelo meu trabalho;

à minha sobrinha Bianca por me mostrar como um grande amor é capaz de nos ajudar a superar todos os problemas;

à minha amiga Carol que me ajudou a passar pelas primeiras dificuldades da profissão com muito carinho e companheirismo;

à minha querida amiga Andrea que fez parte de momentos muito felizes da minha graduação e que representa todos os colegas que conviveram conosco naqueles quatro anos de aprendizado;

aos universitários do Curso de Licenciatura em Letras, que aceitaram participar da pesquisa, tornando possível a realização desta dissertação;

à memória de meu pai que, durante os poucos anos que fez parte de minha vida, foi sempre amoroso e dedicado;

e à CAPES pelo financiamento parcial desta pesquisa.

*A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.*

(BAKHTIN, 1997, p. 282)



## Resumo

---

O objetivo geral deste trabalho é estudar produções textuais escritas produzidas por universitários, regularmente matriculados num Curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública, no que se refere a representações sociais (MOSOVICI, 2001; 2011) que esses universitários projetam de seu papel como graduandos e futuros professores que trabalham(rão) em contexto caracterizado por (novas) práticas de leitura e escrita. A hipótese de partida é a de que há um conflito entre as expectativas da instituição no que se refere à produção textual escrita e aquilo que o universitário efetivamente produz. De maneira particularizada, interessa: (i) estudar marcas linguístico-discursivas que apontam para essas representações; (ii) estudar com quais interlocutores os escreventes “dialogam” nas produções textuais; (iii) estudar o material de apoio à proposta de produção escrita apresentada pela instituição aos universitários. Os pressupostos teórico-metodológicos assumidos advêm dos Novos Estudos do Letramento e dos Estudos de Escrita e Discurso. O conjunto do material é formado por 53 produções textuais escritas por universitários do referido curso, no ano de 2012, publicadas em grupo fechado numa rede social da internet. Como principais resultados, destacam-se, da perspectiva do universitário, conflitos: (i) entre o que a instituição acadêmica oferece e aquilo de que ele necessitaria em sala de aula; (ii) entre ter emprego e ser desvalorizado profissionalmente; (iii) entre quem tem ou não tem domínio atualizado das tecnologias. Evidencia-se, ainda, por ausência, o diálogo que o universitário estabelece com o discurso acadêmico-científico, num distanciamento da instituição.

**Palavras-chave:** Letramento. Letramento Acadêmico. Escrita. Discurso. Representação social.

---

## ***Abstract***

---

The general aim of this paper is to study written textual productions produced by university students, enrolled in a Portuguese and Literature Language course at a public university, with regard to social representations (MOSCOVICI, 2001; 2011) that these students project from their role as future teachers and university students who will work in a context characterized by (new) reading practices and writing. The starting hypothesis is that there is a conflict between the institution expectations with regard to textual written production and what the university students produce effectively. In a particularized way, it interests: (i) the studying of linguistic-discursive marks that point to these representations; (ii) the studying of which interlocutors the graduating students "dialogue" to in textual productions; (iii) the studying of the supporting material for the submitted proposal of written production by the institution to the university students. The theoretical and methodological assumptions are derived from the New Literacy Studies and Studies of Writing and Discourse. The set of the material is made up of 53 textual productions written by students of that course, in 2012, published in a closed group from an internet social networking. As main results there are the conflicts from the perspective of the university students: (i) between what the academic institution offers and what he would need in the classroom; (ii) between having a job and being devalued professionally; (iii) between who has or has not updated the field of technology. It is evidenced also by the absence, the dialogue that the university students establish with the academic- scientific discourse, distancing themselves from the institution.

**Keywords:** Literacy. Academic Literacy. Writing. Discourse. Social representation.

---

## Lista de ilustrações

---

Figura 01 – Protesto em cidade no Brasil (2013) .....	17
Figura 02 – Protesto em cidade no Brasil (2013) .....	18
Figura 03 – Protesto em cidade no Brasil (2013) .....	19
Figura 04 – Protesto em cidade no Brasil (2013) .....	20
Figura 05 – Página oficial do <i>Facebook</i> .....	45
Figura 06 - Recurso para a criação de “Grupos Fechados” .....	45
Figura 07 – Portal da UNESP.....	56
Figura 08 – Infográfico: Perfil do graduando.....	58

## Lista de gráficos

---

Gráfico 01 – Vantagens da carreira do professor .....	59
Gráfico 02 – Desvantagens da carreira do professor .....	60
Gráfico 03 – Principais problemas da sala de aula .....	60
Gráfico 04 – Formação e prática .....	61
Gráfico 05 – Mobilização dos textos de apoio por parte dos universitários .....	72
Gráfico 06 – Temas recorrentes.....	73
Gráfico 07 – Uso discursivo dos textos de apoio .....	85

## **Lista de quadros**

---

Quadro 01 – Grade de leitura .....	69
Quadro 02 – Posicionamentos discursivos identificados nas produções textuais escritas .....	81

## Sumário

---

1. Introdução e Justificativa .....	16
2. Subsídios Teóricos .....	25
2.1 Práticas letradas em contexto institucional de ensino e aprendizagem .....	25
2.2 O caráter interlocutivo da escrita na universidade .....	33
2.3 As representações sociais .....	38
3. Material e Procedimentos metodológicos .....	41
3.1 Sobre a coleta do material .....	46
3.2 Sobre a coletânea de textos de apoio .....	49
3.2.1 Coletânea de textos teóricos .....	51
3.2.2 Coletânea de textos da grande imprensa e da imprensa especializada .....	54
3.2.3 Apreciação crítica da atividade proposta.....	62
3.3 Procedimentos metodológicos.....	66
4. Análise dos dados .....	74
4.1 O processo de constituição da escrita dos universitários: mobilização dos textos de apoio .....	78
4.2 Temas recorrentes.....	86
4.2.1 Formação .....	87
4.2.2 Empregabilidade .....	96
4.2.3 Uso de novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem .....	101
5. Considerações Finais .....	112

Referências..... 118

Anexos..... 122

## 1. Introdução

---

Em *Redes de indignação e esperança*, Castells (2013) reflete sobre como movimentos sociais como a chamada Primavera Árabe, os Indignados, na Espanha, *Occupy Wall Street*, nos Estados Unidos, teriam aparecido em meio a fatores sociais inéditos, a exemplo de ocupação do espaço público urbano, ausência de lideranças e conexão e comunicação horizontais, entendidos, pelo sociólogo espanhol, como proporcionados pelo modelo da internet. Para Castells (2013), “a despeito de [...] opiniões pessoais ou filiações organizacionais”, as redes sociais da internet permitem que “pessoas de todas as idades e condições” se unam em favor de temas de interesse comum, em “espaços de autonomia, muito além do controle do governo e de empresas” (“não” ao político, ao partido, ao patrão), “numa manifestação de autoconsciência que sempre caracterizou os grandes movimentos sociais.” (CASTELLS, 2013, p.10).

Por mais que a análise proposta por Castells (2013) seja instigante, a verdade é que talvez se passem anos para que estudiosos possam refletir, de maneira sistematizada, sobre o ocorrido nesses movimentos sociais e também nos protestos no Brasil, em junho de 2013, quando milhares de manifestantes, de faixa etária, nível de escolaridade e classe social distintas saíram às ruas de inúmeras cidades, inicialmente, sob a bandeira de tarifa zero para transporte coletivo, depois, contra formas de opressão social, da desigualdade de distribuição de renda a acesso a hospitais e escolas públicas de qualidade; direito à informação; luta contra violência, homofobia, corrupção, gastos exacerbados com a realização da Copa do Mundo no Brasil em 2014, dentre outros. “Tem tanta coisa errada que não cabe num cartaz”, é o que diziam os manifestantes nos textos escritos em protesto.



De acordo com Castells (2013), essas novas formas de ação e participação política têm início com a possibilidade de “disseminação por contágio” via comunicação sem fio, mídias móveis, troca “viral” de conteúdos, isto é, troca por compartilhamento de informação, na rede. Com efeito, encontros de manifestantes no Parque Gezi, em Istambul, Turquia; na Praça Porto do Sol, em Madri, Espanha; no Zuccotti Park, em Nova Iorque, Estados Unidos; e, mais recentemente, no Largo do Batata, em São Paulo, parecem ter ocorrido num “clique”, no “compartilhar” de uma postagem: “Somos a rede social”, diziam os manifestantes no País.



Figura 01 – Protesto em cidade no Brasil (2013)  
Disponível em: <http://blogs.ne10.uol.com.br/social1/tag/protesto/>. Acesso em: 27 jul.2013.

Para que as informações fossem transmitidas em rede no período de tempo mais curto possível, de preferência, de maneira síncrona ao ocorrido, membros de movimentos sociais na cidade de São Paulo chegaram a solicitar a moradores de áreas próximas aos locais de concentração e manifestação que deixassem a rede sem fio (*WiFi*) sem senha, para que todos

dos transeuntes pudessem utilizá-la livremente.



Figura 02 - Protesto em cidade no Brasil (2013)

Disponível em: <http://lilianeferrari.com/wp-content/uploads/2013/06/wifi-cartaz-protesto-sp.jpg>.

Acesso em: 16 jun.2013.

Em réplica a adversários das mídias digitais, que criticavam os usuários por considerá-los apáticos e passivos, apareceu o recado: “Saímos do Facebook”, “ganhamos” as ruas do Brasil – do mundo, se se levar em conta a repercussão em incontáveis *sites*, ferramentas e dispositivos eletrônicos de acesso gratuito. Com programas de tradutores *on-line*, nem a questão da língua se impôs como barreira intransponível.



Figura 03 – Protesto em cidade no Brasil (2013)  
Disponível em: <http://versatilrp.files.wordpress.com/2013/06/saimos-do-facebook.jpg>  
Acesso em: 16 ago. 2013.

A associação entre grandes manifestações sociais e rede digital se fez de maneira tão evidente que, no Brasil, houve quem “brincasse” com a ideia de “formatar” o País, em outras palavras, de “apagar” o existente nos “arquivos” e reconstituir o “novo”, para o melhor funcionamento da “máquina”.



Figura 04 – Protesto em cidade no Brasil (2013)

Disponível em: <http://vejasp.abril.com.br/blogs/pop/2013/06/18/tumblr-do-dia-os-melhores-cartazes-do-protesto/>. Acesso em: 18 jun.2013.

É em meio a essa percepção generalizada de que tecnologias de informação e comunicação atuais seriam fator transformador de práticas sociais – com possibilidade de mudança no modo como as pessoas se relacionam umas com as outras, em diferentes instâncias de poder, autoridade e identidade –, que emerge a proposta desta Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. De maneira geral, interessa refletir sobre a necessidade, cada vez mais urgente, de o universitário, licenciando, professor em formação no País ter acesso, no contexto acadêmico, a disciplinas voltadas ao uso de tecnologias como ferramenta pedagógica. A esse respeito, pesquisa divulgada em maio de 2013 pelo Comitê Gestor de Internet (CGI; disponível em: <http://www.cgi.br/>) mostra que menos da metade dos professores de escolas públicas no Brasil, o equivalente a 44%, tem/teve acesso a esse tipo de formação. Esse fato noticioso – e a implicação que produz, tanto para o docente em formação, quanto para a instituição acadêmica e para o aluno – se insere(m) no quadro dos Novos Estudos de Letramento (*New Literacy Studies*), em especial, no que se refere ao tratamento do conceito de *digital literacy*

(alfabetização/letramento digital na tradução para língua portuguesa), entendido, por autores como Gilster (1997 *apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 2011), como “capacidade de compreender e utilizar informações em múltiplos formatos, segundo ampla variedade de fontes, quando apresentada via computadores”; por autores como Bawden (2008), como “forma substantiva de ser alfabetizado/letrado”, no sentido de a pessoa “se engajar na produção de sentidos em ambientes digitais”, o que seria distinto, para esse último autor, de mera “proficiência técnica com ferramentas digitais”.

É nesse contexto sócio-histórico de grandes manifestações sociais e fortes expectativas associadas a uso de tecnologias que justificamos a relevância de nossa investigação, considerando-se, por um lado, a relação entre (novas) práticas de leitura e de escrita e o uso das novas tecnologias; por outro, a necessidade, cada vez mais urgente, solicitada pelos diversos grupos sociais – pais, diretores de escola, os próprios professores, demais profissionais –, de a formação acadêmica do professor estar vinculada a essas novas práticas letradas, já que se diz que o docente trabalha/trabalhará com “nativos digitais” e deve/deverá dominar essas competências da atualidade. “Ser”, pois, atualizado por essas tecnologias que estão nas ruas é aspecto característico dos letramentos acadêmicos, os quais abrangem letramentos digitais.

De maneira particularizada, procuramos contribuir com os Novos Estudos de Letramento (*New Literacy Studies*) no que se refere à investigação de conflito existente entre as expectativas da instituição universitária da atualidade e o que é efetivamente produzido por estudantes em formação no processo de produção textual escrita. Desse modo, enunciamos que o objetivo geral desta Dissertação é estudar produções textuais escritas produzidas por universitários, regularmente matriculados num Curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública, no que se refere à projeção de representações sociais que esses

universitários fazem de seu papel como graduandos e futuros professores que trabalham(rão) em contexto caracterizado por (novas) práticas de leitura e escrita. Nossa hipótese de partida é a de que existe um conflito entre as expectativas da instituição universitária no que se refere à produção textual escrita e aquilo que o universitário efetivamente produz em práticas letradas acadêmicas.

Este objetivo geral desdobra-se em outros, específicos:

- i. estudar marcas linguístico-discursivas que apontam para representações que os escreventes fazem de seu papel de graduandos e de futuros professores (e de outras possíveis representações), considerando-se que dissertar a respeito dessas representações era parte da tarefa proposta pela instituição;
- ii. estudar com quais interlocutores os escreventes “dialogam” em suas produções textuais escritas, considerando-se as representações constituídas na alteridade;
- iii. estudar o material de apoio à proposta de produção escrita apresentada pela instituição aos universitários, considerando-se o “diálogo” entre esses textos de “apoio” (mas não somente) e os textos produzidos pelos universitários.

Visando ao cumprimento desses objetivos, mobilizamos pressupostos teórico-metodológicos dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; 2009; LEA; STREET, 2006; LILLIS, 1999) e dos Estudos de Escrita e Discurso (BAKHTIN, 1997; CORRÊA, 2004; 2011). No que se refere ao conjunto do material, foi elaborada proposta de texto dissertativo<sup>1</sup> a

---

<sup>1</sup> O conceito de “texto” é entendido, neste trabalho, de uma perspectiva discursiva, conforme explicitamos na Subseção 3.3, a propósito do “caráter interlocutivo da escrita na universidade”.

ser desenvolvido por segundanistas<sup>2</sup> de um Curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública no Estado de São Paulo. Com a finalidade de enfatizar a emergência da produção textual escrita em contexto acadêmico atravessado pelo emprego de novas tecnologias, foi proposto aos universitários que os textos fossem produzidos e publicados em grupo fechado de uma rede social da internet (*Facebook*), o que facultaria o uso de recursos multissemióticos, não restritos, portanto, a recurso de base gráfica comumente atribuído à escrita.

Esta Dissertação está organizada da seguinte maneira: na seção 2, “Subsídios teóricos”, são apresentados os subsídios teóricos que nortearam a reflexão sobre práticas letradas na universidade, sobre o modo de constituição de escrita do universitário e sobre representações sociais projetadas pelos sujeitos no processo interlocutivo, constituído na alteridade. Além disso, buscou-se refletir acerca das relações de poder e autoridade entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem do texto escrito e das relações sociais, históricas e ideológicas que atravessam processos comunicativos, já que foi adotada perspectiva dialógica (e discursiva) da linguagem. Na seção 3, “Material e Métodos”, é descrita a coleta do material na rede social, da concepção da proposta à análise dos textos disponibilizados como de “apoio” aos universitários. A finalidade era levantar hipóteses a respeito do “diálogo” dos escreventes com esses textos. Também são apresentados os procedimentos metodológicos que conduziram as análises.

Na seção 4, “Análise dos dados”, são apresentadas as análises realizadas e os principais

---

<sup>2</sup> A disciplina do Curso de Licenciatura em Letras em que coletamos o material da pesquisa é anual. “Segundanistas” são os alunos do segundo ano do curso, equivalente, portanto, a terceiro e quarto semestres em determinadas universidades no País.

resultados alcançados que evidenciam o conflito que há entre o que é produzido em texto escrito pelo universitário em formação e o que é esperado dessa prática acadêmica pela instituição formadora. Esse conflito é marcado pelas representações sociais às quais os escreventes se filiam ao enunciarem a respeito da formação universitária e da carreira de professor, em especial da “distância” que há, do ponto de vista do universitário, entre o conhecimento teórico e a prática da sala de aula. Por fim, em “Considerações finais”, são retomados os principais aspectos do trabalho realizado, com considerações sobre possíveis desdobramentos decorrentes desta pesquisa.



## 2. Subsídios Teóricos

---

Tencionando investigar as representações que universitários, segundanistas de um Curso de Licenciatura em Letras, constroem de si a respeito de seu papel enquanto graduando e futuro professor na contemporaneidade,<sup>3</sup> portanto, em contexto caracterizado por (novas) práticas de leitura e escrita, propusemos atividade em que esses universitários produzissem textos a propósito dessa condição. Filiados ao quadro teórico dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; 2009; LEA; STREET, 2006; LILLIS, 1999) e dos estudos da Escrita e Discurso (BAKHTIN, 1997; CORRÊA, 2004; 2011), procuramos estudar como essas representações são partilhadas em práticas de letramento situadas histórica e ideologicamente em contexto acadêmico. Da perspectiva por nós assumida, essa prática letrada tem caráter dialógico, discursivo, como buscamos expor em seguida. Em relação ao estudo das representações, tanto as que os escreventes projetam de si, como as que projetam no diálogo com o outro, mobilizamos o conceito de Representação Social, proposto por Moscovici (2001; 2011).

### 2.1 Práticas letradas em contexto institucional de ensino/aprendizagem

Os chamados Novos Estudos de Letramento (*New Literacy Studies*) investigam práticas sociais de uso da linguagem que envolvam a escrita, seja de maneira direta, seja de maneira indireta. Esse conceito está baseado no que Kleiman (1995, a partir das reflexões de STREET,

---

<sup>3</sup> Por “contemporaneidade” entendemos o que é do “tempo atual”, vinculado, de maneira mais específica, a tecnologias de informação e comunicação atuais, deste início de século XXI.

1984), entende por letramento. Para a autora, “o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.” (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Interessa-nos, de maneira especial, essa concepção de letramento, que se apoia naquilo que Street (1984) denomina modelo ideológico de letramento. De acordo com a concepção de letramento fundamentada em aspectos ideológicos, Street (1984) desvincula o conceito de letramento do processo de escolarização, relacionando-o a processos de socialização mais amplos, ligados a instituições sociais em geral. Esse conceito ideológico é assim embasado em significações que emergem da realidade de cada grupo social, não podendo, pois, ser tomado de maneira homogênea, como se as diferentes práticas de escrita produzissem os “mesmos” sentidos e fossem as mesmas para todos os grupos.

Street (1984) formula o conceito de modelo ideológico de letramento por meio da crítica ao chamado modelo autônomo. Segundo o autor, o modelo autônomo considera que o letramento se dá apenas em práticas institucionalizadas de uso da escrita, como a escolar, por exemplo. Há uma relação direta entre as práticas de uso da escrita e o aprendizado da escrita formal, do código alfabético. Além disso, o modelo autônomo acaba por condicionar o letramento a “progresso” e “civilização”, tendo como consequência mais severa o fato de os sujeitos “não letrados” ou “iletrados” serem tomados como “não desenvolvidos” ou “primitivos”. Para o autor (1984), os dois modelos não se opõem, mas coexistem; o modelo ideológico é o que melhor representaria a heterogeneidade das práticas de uso da escrita e o que evidencia as relações de poder constitutivas da linguagem (falada ou escrita).

Tencionamos investigar, nos textos dos universitários, o conflito, a tensão que há entre

o texto escrito apresentado por eles e aquilo que as *agências de letramento*<sup>4</sup> (KLEIMAN, 1995) dominantes, como a escolar, cobram desse processo histórico de construção do texto escrito. Consideramos, então, a escola (e, por extensão, também a universidade) como uma das *agências de letramento* que privilegia o ensino de prática dominante de escrita, como a alfabetização, entendida, muitas vezes, como codificação e decodificação da “língua escrita”.

Há autores que consideram a alfabetização como condição para que o sujeito seja letrado, já que veem a alfabetização como distinta e independente do letramento. Soares (2004), por exemplo, defende que a alfabetização e o letramento são indissociáveis, no entanto, “são processos de natureza fundamentalmente *diferente*, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências *específicos*, que implicam *formas de aprendizagem diferenciadas* e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino.” (SOARES, 2004, p. 15, destaques nossos).

Apesar de a autora colocar as práticas de alfabetização e de letramento como dependentes, indissociáveis, ao considerá-las práticas distintas, acaba, por fim, defendendo a prática da alfabetização como processo convencional de aquisição da escrita. Já a prática de letramento, da perspectiva de Soares (2004), seria o desenvolvimento da habilidade de uso do sistema alfabético, como se o processo de alfabetização fosse, enfim, “neutro”. Ao assumirmos o modelo ideológico de letramento (STREET, 1984), consideramos a alfabetização como *uma* prática de letramento, atravessada pelas relações histórico-sociais e de poder, situada no

---

<sup>4</sup> Kleiman (1995) apresenta o conceito de *agências de letramento* para se referir a lugares sócio-históricos de usos da linguagem. Esses lugares estão ideologicamente determinados pelas relações de poder, ou seja, há agências de letramento que exercem mais poder sobre aquilo que é considerado, por grupos sociais de prestígio, como “a” prática de escrita, a exemplo da agência escolar, e há agências de letramento que exercem menos força no processo de escrita, como as agências da família, da igreja, das ruas. A propósito de uma reflexão sobre a distinção entre letramentos “escolares” (de maior prestígio social) e “vernaculares” (cotidianos, de menor prestígio social), ver também Rojo (2008), fundamentada em Hamilton (2002).

contexto da escola/universidade.

Parece-nos relevante trazer a visão de Soares em relação à alfabetização e ao letramento, já que os textos que constituem o conjunto do material são atravessados por essa historicidade do letramento escolar (letramento acadêmico, como vamos explorar) como *única* prática legitimada no contexto da universidade. Acreditamos que, para a instituição universitária, a expectativa é que os textos produzidos sejam condizentes com práticas de uso da escrita restritas à esfera acadêmica. Para o quadro teórico que adotamos (STREET, 1984), no entanto, a alfabetização (e as convenções do letramento acadêmico) aparece como *uma* prática de uso da escrita ideologicamente dominante, o que significa que consideramos, nas análises, a heterogeneidade das práticas de uso da escrita e não apenas o que é instituído por agências dominantes.

É a partir dessas reflexões do modelo ideológico de letramento (STREET, 1984), que Lea & Street (2006) formulam “modelo de letramento acadêmico” para se referirem a práticas sociais letradas na instituição escolar/universitária. O termo “acadêmico” designa, segundo os autores, práticas letradas que vão do Ensino Fundamental ao pós-graduado. Neste trabalho de 2006, Lea & Street contrapõem o modelo de letramento acadêmico a outros dois modelos que consideram como mais salientes no contexto institucional de ensino: o modelo de habilidades de estudo e o modelo de socialização acadêmica.

O modelo de habilidades de estudo concentra-se na forma, no ensino normativo do uso da língua (LEA & STREET, 2006). Na crítica dos autores, quando esse modelo é adotado, acredita-se que a transmissão de conhecimento da forma de determinado gênero textual seja suficiente, já que o aluno, ao aprender características normativas e estruturais do texto, seria capaz de adaptá-las a quaisquer contextos de uso, a quaisquer outros gêneros. O modelo de

socialização acadêmica, por sua vez, se refere a diferentes usos dos gêneros em diferentes disciplinas ou áreas temáticas (LEA & STREET, 2006). Na visão crítica dos autores, os alunos sofreriam, assim, processo de aculturação a especificidades de cada disciplina ou área temática e conseguiriam, na apreensão desse modelo, seguir regras e adaptá-las a cada contexto, da maneira mais adequada.

Ao criticarem os modelos de habilidades de estudo e de socialização acadêmica, Lea e Street (2006) mostram que não basta ao escrevente conhecer normas e estruturas ou o que seria mais adequado a cada diferente contexto. Para os autores, o processo de produção de sentidos em práticas sociais letradas e, por extensão, em práticas sociais da linguagem, é atravessado por relações de poder, autoridade e identidade, as quais podem ser investigadas num modelo de letramento acadêmico.

Observamos que já neste trabalho de 2006 aparecem apontamentos a respeito de aspectos da escrita que seriam “cobrados” dos alunos/universitários sem, no entanto, serem devidamente explicitados no processo de produção textual, uma vez que a prevalência dos modelos de habilidades de estudo e de socialização acadêmica pode levar os sujeitos a imaginar que o conhecimento de regras e a aculturação seriam suficientes para o pretensão “sucesso na comunicação”.

A ideia de que haveria, portanto, “dimensões ‘escondidas’” em práticas letradas é, enfim, desenvolvida por Street em 2009 (a tradução para a língua portuguesa, com a qual trabalhamos nesta Dissertação, data de 2010), quando o autor discute, com base em artigos acadêmicos produzidos por doutorandos numa universidade norte-americana, o que lhes é solicitado sem, no entanto, ser explicitado no processo de produção textual. Para o autor, essas “dimensões ‘escondidas’”, existentes entre o que a instituição (no papel do professor

responsável pela disciplina) solicita como produção escrita acadêmica e o que o aluno efetivamente produz, fazem parte não de habilidade técnica, mas da relação de poder *incontestável* entre instituição/professor e aluno, quase sempre cobradas e quase nunca explicitadas aos sujeitos. Essa proposição de Street (2010) nos interessa à medida que observamos no material da pesquisa uma diferença entre as expectativas da instituição e a efetiva produção textual escrita dos universitários. No entanto, como procuramos explicitar adiante, apesar de partir dessa reflexão de Street (2010) sobre letramento acadêmico, os procedimentos de análise não serão os de base etnográfica, mas discursiva, o que produz contribuições diferentes para a compreensão da escrita acadêmica.

A exemplo de Street (2010), Lillis (1999) considera que há “lacuna” entre aquilo que é solicitado pela instituição/pelo professor e aquilo que aparece nas produções escritas dos alunos/universitários. Para a autora inglesa, inconscientemente, o professor concebe a linguagem como “transparente” e “autônoma” já que acredita que aquilo que foi explicitado por ele, ao pedir a produção do texto, é suficiente, principalmente, quando a proposta é feita aos alunos por escrito. Poder-se-ia dizer que, para o professor, a instrução por escrito portaria, em si, os sentidos da linguagem. A essas “lacunas”, produzidas pela crença numa suposta “transparência” da linguagem, a autora dá o nome de *prática institucional do mistério*. O conceito de *prática institucional do mistério* é mais bem explicitado adiante na Subseção 3.2.1 em que avaliamos o material de apoio (textos teóricos) oferecido na atividade de produção textual dos universitários.

A propósito da investigação de produção textual de pré-universitários, Corrêa (2011), por sua vez, também discute a questão do que denomina, com base em Street (2009), de “aspectos ‘ocultos’” (com aspas, conforme o autor inglês, na observação de Corrêa, 2011) do

letramento, no tratamento das perspectivas etnográfica e discursiva do texto escrito. Apropriando-se do conceito de *presumido social* proposto por Voloshinov e Bakhtin (1926), Corrêa faz uma crítica às propostas de Street (2009; 2010). Na avaliação de Corrêa (2011), em Street (2009; 2010), práticas letradas acadêmicas consideradas dominantes seguem padronizações que deixam implícitos ou “ocultos” aspectos importantes dessas práticas, os quais, no entanto, na visão de Corrêa (2011), não podem ser, não têm como ser explicitados e colocados de maneira “transparente” na relação social. Street (2010) afirma, baseado em estudos de Lea e Street (2006), que o modelo dos letramentos acadêmicos “reconhece a escrita acadêmica como prática social, dentro de um contexto institucional e disciplinar determinado, e (...) destaca a influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção textual dos alunos.” (STREET, 2010, p. 545). Para Lea e Street (2006), esse modelo “é o que melhor leva em conta a natureza da produção textual do aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades; em resumo, *consegue contemplar a complexidade da construção de sentidos (...)*.” (STREET, 2010, p. 546, destaques nossos).

Para Corrêa (2011), entretanto, o modelo dos letramentos acadêmicos proposto por Lea e Street (2006) e retomado por Street (2009; 2010) desconsidera as contradições que possam aparecer na relação de alteridade entre as práticas institucionais e as relações de poder e identidade, em razão, provavelmente, do caráter de natureza empírica da pesquisa etnográfica. Corrêa (2011) não ignora a existência empírica dos sujeitos, mas os concebe de uma perspectiva discursiva que privilegia a constituição histórica do texto e dos sentidos.

Se para Lea e Street (2006) o modelo de letramentos acadêmicos diz respeito à “complexidade da construção de sentidos”, na crítica de Corrêa (2011), essa complexidade jamais poderá ser plenamente explicitada, uma vez que, da perspectiva discursiva,

temos encontros dialógicos caracterizados tanto pelos atos de enunciação presenciais quanto pelos não presenciais, [...] ambos marcados pelo papel fundamental das réplicas ao já enunciado que, situado no processo discursivo, historiciza a ocupação de lugar do sujeito. (CORRÊA, 2011, p. 341)

Para Corrêa (2011), portanto, esses aspectos “ocultos” do letramento acadêmico não estão necessariamente relacionados a problemas de interação empírica entre os interlocutores, mas a questões relacionadas ao conceito de *presumido social*. Para o autor, há aspectos do funcionamento das práticas de leitura e escrita que permanecem “ocultos”, não porque essas dimensões seriam desconhecidas ou ainda não explicitadas, mas porque seriam da ordem de um *já-dito* constitutivo das relações sociais. Nas palavras de Corrêa (2011), fundamentado em Voloshinov e Bakhtin (1926):

o presumido não se reduz apenas ao já estabelecido para o gênero do ponto de vista da sua estabilidade relativa, mas diz respeito ao que, em seu caráter dinâmico, “fala junto com” esses elementos. Ultrapassa, portanto, as determinações formais e de sentido, pois pode fazê-las dizer mais, ou menos, do que se suporia em função, estritamente, de sua organização verbal. Em síntese, o gênero do discurso, assim como seus elementos constitutivos: conteúdo temático, construção composicional e estilo, não se vincula apenas a esferas de atividade humana tal como se oferecem à descrição sociológica. Há, também, um campo de sentido mais ou menos presumido para o gênero – o de um quadro institucional, o de uma temática de época, o de perspectivas externas ao texto etc. –, campo cuja delimitação é, no entanto, dinâmica, pois está sujeita, como vimos nas simulações de réplica, ao acabamento do interlocutor. (CORRÊA, 2011, p. 345)

Em nosso trabalho, parece-nos que os universitários não conseguem se situar no domínio da tradição letrada escolarizada, por meio da produção textual escrita própria da esfera de comunicação acadêmica. Os graduandos acabam se valendo de práticas mais reconhecidas em outros domínios discursivos, que não o acadêmico. De um ponto de vista da instituição, trata-se, por certo, de desenvolvimento não previsto. Interessa-nos, em relação aos aspectos “ocultos” do texto escrito, investigar, compreender a tensão, o conflito que há entre as



expectativas da universidade, enquanto instituição de letramento dominante, e aquilo que é efetivamente produzido pelos alunos na posição de graduandos em formação.

## **2.2 O caráter interlocutivo da escrita na universidade**

De uma perspectiva sócio-histórica, pode-se dizer que o caráter interlocutivo previsto para a atividade de escrita numa instituição como a universitária (mas não somente) é o da objetividade, do distanciamento, com apresentação de argumentos lógico-argumentativos fundamentados em textos científicos. Para Chauí (2000), a prática do pensamento científico deve ser caracterizada por essa objetividade, por busca de padrões e critérios de avaliação, além de poder renovar e investigar conhecimentos teóricos já existentes.

De uma perspectiva mais propriamente linguística, entendemos, com Fiorin (2007), que argumentos *lógico-argumentativos* são recurso constitutivo de gêneros acadêmicos. Com efeito, para Fiorin (2007), o locutor precisa de recursos linguísticos de natureza lógica na tentativa de persuadir o interlocutor. A lógica/razão funciona, na visão de Fiorin (2007), para dar “unidade de sentido” ao texto, ou seja, para estabelecer relações entre os parágrafos em torno de objetivo principal. Nas palavras do autor, “esses recursos de natureza lógica dão consistência ao texto, na medida em que amarram com coerência cada uma das suas partes. Um texto (...) sem articulação lógica entre os seus segmentos não é convincente, não é persuasivo.” (FIORIN, 2007, p. 174).

Em nosso trabalho, esses argumentos lógico-argumentativos não são observados quanto ao aspecto formal, no levantamento, por exemplo, de elementos de coesão que estabelecem relações entre os parágrafos; interessa estudar a construção de sentidos promovida pelos

graduandos, no modo como se posicionam discursivamente em relação aos argumentos mobilizados. No conjunto do material da pesquisa, observou-se tendência de os escreventes ocuparem posição argumentativa não condizente ao discurso acadêmico, ou seja, os argumentos mobilizados pelos escreventes se afastavam, se distanciavam do que era esperado para o gênero da perspectiva da universidade. Partimos, pois, da observação de uma tensão, de um conflito entre as expectativas da universidade em relação à produção escrita do universitário e aquilo que é efetivamente produzido por ele em práticas letradas acadêmicas.

Para refletir sobre essa tensão, assumimos perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1997) fundada numa historicidade que atravessa os gêneros discursivos. Assumir o conceito de dialogismo implica refletir sobre a alteridade, o diálogo com o outro, ou seja, sobre o papel do interlocutor, das relações mais amplas de poder e da historicidade como elementos constitutivos dos dizeres dos sujeitos. Para o Bakhtin (1997), as relações dialógicas não se restringem ao diálogo face a face, são constitutivas de todo enunciado, falado ou escrito, pertencente às inúmeras esferas comunicativas.

Ao produzir um texto, os sujeitos, então, se dirigem não apenas a interlocutores imediatos, em nosso caso, à instituição e ao professor que solicitou a atividade de produção textual escrita, mas também àquilo que é da ordem do social, que fala *junto com*, que *atravessa* historicamente os dizeres. No estudo da obra bakhtiniana, Fiorin (2006) destaca que

(...) todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para construir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (FIORIN, 2006, p. 19)

Com base nessa perspectiva dialógica e nas reflexões que se seguem sobre os gêneros do discurso, é que apresentamos o conceito de “texto” no trabalho com as práticas letradas acadêmicas.

Em “Os gêneros do discurso” (1997), Bakhtin apresenta o conceito de *gênero* segundo um conjunto de “enunciados relativamente estáveis” em esferas da atividade humana (BAKHTIN, 1997, p. 279) condicionadas por finalidades específicas, por condições sociais, históricas, culturais também específicas. Seria o equivalente a dizer que, para o autor russo, o modo de existência da língua se encontra fundado numa comunicação concreta, porque real, existente no processo de interlocução sócio-histórica entre o “eu” e o “outro” nos gêneros do discurso. Assim, Bakhtin propõe não a classificação de textos, fundamentada em aspectos meramente estruturais, mas o *dialogismo do processo comunicativo*. A propósito desse conceito e dos demais trabalhos de Bakhtin e de seu Círculo, recorreremos, dentre outros, a Rojo (2005).

Interessa-nos, em Rojo (2005), o que a autora discute sobre dialogismo e alteridade na relação com os gêneros discursivos. Na crítica da autora, parte dos estudiosos que se apropriam do conceito de gêneros acaba se valendo de uma “repetição monofônica” da obra. Para Rojo (2005), contrariamente, numa perspectiva polifônica da obra de Bakhtin, pode-se relacionar o conceito de gêneros aos de “*dialogismo, heteroglossia, cronotopos, plurilinguismo, hibridismo*, de tal maneira que a noção bakhtiniana de *gênero do discurso* seja colocada como um objeto discursivo ou enunciativo e não como uma *forma* ou *tipo*.” (ROJO, 2005, p. 196, destaques no original). Assumimos, pois, em nosso trabalho, uma noção de *texto* no âmbito do funcionamento dos gêneros do discurso, buscando conceber práticas letradas acadêmicas dos universitários no plano da enunciação e do discurso e não no plano do tipo ou da forma de texto,

o que, de certo modo, faria também com que assumíssemos, sem pretender, por um lado, modelo de habilidade de estudos no tratamento dessas práticas; por outro, concepção de sujeito empírico, fundamentada em capacidade cognitiva individual. Importa-nos a produção e a disseminação de sentido nas representações que os universitários fazem de seu papel como graduandos e futuros professores.

De nosso ponto de vista, a noção de alteridade que fundamenta o conceito de dialogismo é de relevância para o estudo do processo de produção textual escrita. Para Rojo (2005), é importante observar essa relação dialógica apresentada por Bakhtin na medida em que

as relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social. São estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais de produção do discurso. É o que Bakhtin/ Voloshinov designam por *esferas comunicativas*, divididas em dois grandes estratos: as *esferas do cotidiano*, onde circula a *ideologia do cotidiano*, e as *esferas dos sistemas ideológicos constituídos*. Em cada uma dessas esferas comunicativas, os parceiros da enunciação podem ocupar determinados lugares sociais – e não outros – e estabelecer certas relações hierárquicas e interpessoais – e não outras; selecionar e abordar certos temas – e não outros; adotar certas finalidades – e não outras, a partir de apreciações valorativas sobre o tema e sobre a parceria. (ROJO, 2005, p. 197, destaques no original)

Ainda a respeito do conceito de alteridade, procuramos compreender, com Authier-Revuz (2011), o conceito de alteridade representada (além da alteridade constitutiva), já que parte dos escreventes, nos textos analisados, mobilizam os textos de apoio por meio de citações diretas. Para a autora, a alteridade representada é o diálogo observável na linguagem, enquanto a alteridade constitutiva aponta para diálogos externos. O que nos interessa, no estudo da autora, é que o discurso direto, denominado de alteridade representada, não é visto como mera “colagem” de um texto conhecido pelos interlocutores, mas como ato de enunciação que dissemina sentidos nos discursos.

No que se refere às expectativas quanto ao texto produzido na esfera acadêmica, reconhecemos, com Costa Val (2004), que no estudo da produção textual escrita, num contexto como o escolar, há traços que são “esperados” na composição do texto, a exemplo da coesão, coerência, informatividade, entendidas, com base em Beaugrande e Dressler (1981), na citação da autora, respectivamente, como aspectos pragmático (atuação informacional e comunicativa), semântico-conceitual (coesão) e formal (coesão). Costa Val salienta que não se trata de prescrição, mas de exigência histórica e social que parte de “um quadro de características identificadas em textos que ‘funcionam’ [para] construir um todo adequado.” (2004, p. 18). Costa Val (2004) considera, na análise de textos de pré-universitários, que

por exigência da natureza e do programa do concurso vestibular, [os textos] se revestem de peculiaridades que não se podem deixar de levar em conta: são textos escritos, formais, de função referencial dominante, compostos de introdução, desenvolvimento e conclusão, através dos quais os candidatos buscam demonstrar sua habilidade de expor ideias e argumentar em torno de determinado problema. (COSTA VAL, 2004, p. 18-19)

Consideramos, pois, esse caráter de interlocução entre o texto produzido pelo pré-universitário - e também pelo universitário e a instituição universitária - num jogo enunciativo de expectativas nem sempre explicitadas, porque fazem parte do *presumido social* do gênero do discurso (CORRÊA, 2011). A ideia é de que o conhecimento “adquirido” pelo aluno, ao longo da vida acadêmica que antecede o ingresso na universidade, seja “acionado” e colocado à prova no exame vestibular. A expectativa é de que o pré-universitário saiba, de fato, “aplicar” as regras numa situação adequada, por exemplo, a da redação do chamado “texto dissertativo”, o qual, da perspectiva da instituição, seria o mais produtivo na avaliação das competências do candidato a universitário, por privilegiar argumentos e, portanto, competências de lógicas,

ligadas à razão. Levando-se em conta, portanto, esse histórico do “texto dissertativo” em práticas letradas acadêmicas dentro e fora da universidade, adotamos, na proposta de atividade, a expressão “texto dissertativo”, na tentativa de nos aproximar da perspectiva do universitário. Acreditamos, no entanto, que a noção de “texto dissertativo” apenas pode ser pensada no âmbito dos gêneros do discurso, portanto, de atividades verbais humanas, razão pela qual justificamos o emprego de “texto” associado ao conceito de “gêneros”.

### **2.3 As representações sociais**

As reflexões de Moscovici (2001; 2011) permitem relacionar o conceito de representação social ao de imagens que o sujeito projeta do mundo a seu redor. Essas reflexões estão situadas num quadro teórico da Psicologia Social. Para o autor, o sujeito somente consegue perceber o mundo por meio de *imagens* de coisas “feitas pelos homens” e com as quais esteja familiarizado socialmente (MOSCOVICI, 2011, p. 32). De acordo com essa *familiaridade*, a sociedade acaba criando representações nas quais o homem convencionou “os objetos, as pessoas ou os acontecimentos” (MOSCOVICI, 2011, p. 34). Nessas convenções, o homem, enquanto ser social – e não empírico – procura se adequar a um modelo sócio-histórico-ideológico. Para Moscovici (2011, p. 34), “mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado.”

Ao refletir a respeito dos *lugares* ocupados socialmente, Moscovici (2001) mostra que, ao se representar, o homem não produz ideias próprias ou imagens únicas. Criam-se imagens

segundo regras aceitas pela sociedade. Cabe acrescentar que, para o autor, as representações são sociais não apenas por serem compartilhadas, mas por fazerem parte de alguma divisão que as distinguem de algo que lhes daria autonomia (MOSCOVICI, 2001, p. 63).

Para representar-se ou representar algo, segundo Moscovici (2001), o sujeito deve ocupar um lugar social, ou seja, deve “significar” a partir da coletividade. No entanto, essa coletividade, para o autor, não acontece apenas pelo fato de algo ser compartilhado ou de ser objeto social comum, mas por ocupar determinado lugar que afeta a sociedade. “Representando-se uma coisa ou uma noção, não produzimos unicamente nossas próprias ideias e imagens: criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas.” (MOSCOVICI, 2001, p. 63).

Apesar de conceber o sujeito como social, o quadro teórico da Psicologia Social trabalha com o conceito de representação na relação do sujeito com outro sujeito ou do sujeito com algo coletivo, numa relação que entendemos como de “um para um”. Dessa perspectiva, o outro é tomado como “externo” ao “um”. Na perspectiva que adotamos nos estudos linguísticos, o conceito de representação social é relacionado ao quadro do dialogismo, segundo o qual a concepção de sujeito emerge na alteridade; dito de outro modo, o sujeito não aparece na linguagem em função de sua relação com outro sujeito a ele externo, mas numa relação constitutiva com o outro – o outro lhe é imprescindível, sem o “outro” não há o “eu” –, numa relação social e histórica que entendemos como a do “diferente no mesmo”.

Acreditamos que o conceito de *representação social*, proposto por Moscovici (2001; 2011), permite-nos refletir sobre os *lugares* ocupados – auto-atribuídos ou ainda que imaginam que sejam ou que deveriam ser os assumidos – pelos sujeitos em suas produções textuais escritas na relação que estabelecem com determinadas instituições, com outros sujeitos da

linguagem. Observa-se, na produção textual escrita dos universitários, que o sujeito parece não assumir o discurso acadêmico, pelo menos, não aquele que a própria universidade projeta como esperado do universitário. O graduando acaba se valendo de imagens mais socialmente representativas de outras esferas comunicativas, como será mostrado em nossas análises. Para Moscovici (2011, p. 33), “como pessoas comuns, sem o benefício dos instrumentos científicos, tendemos a considerar e analisar o mundo de uma maneira semelhante; especialmente quando o mundo em que vivemos é totalmente social.”

Ao pensar a formulação dos dizeres desses universitários, buscamos promover o diálogo entre os quadros teóricos expostos e os estudos discursivos, com o objetivo de investigar as representações às quais os escreventes se filiam no processo de enunciação.



### 3. Material e Procedimentos metodológicos

---

Com o objetivo de investigar representações sociais que universitários projetam a respeito de seu papel enquanto graduandos e futuros professores em (novas) práticas letradas, elaboramos atividade de produção textual verbo-visual e sonora, que foi aplicada dentre secundaristas regularmente inscritos em Curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública no Estado de São Paulo. A atividade foi aplicada no contexto de uma disciplina de “Prática de Leitura e Produção de Textos”, com ênfase na produção de textos científicos. Dentre os propósitos explícitos da instituição universitária, encontra-se o de levar os alunos a atingir um “desempenho satisfatório nessas atividades [de produção e leitura de textos científicos em língua escrita] tanto em sua vida acadêmica durante o curso de graduação quanto em sua vida profissional”. Levamos em conta, na concepção de um “horizonte” profissional, de um *por-vir* como professor, os contatos, diretos ou indiretos, que esse graduando tem ou terá com novas tecnologias de informação e comunicação em práticas de leitura e escrita na contemporaneidade. Escolhemos, assim, realizar a coleta do material no ambiente da internet. Dentre os diversos tipos de informação e de meios de comunicação acessíveis pela internet por meio de *sites* (endereços eletrônicos), há um fenômeno que se popularizou, o de *rede social*, o qual nos interessa, particularmente, não apenas por seu potencial de disseminação de informação no processo comunicativo global, mas por ser adotado (no âmbito profissional, pessoal, afetivo) tanto pelo universitário, professor em formação, quanto pelo (futuro) aluno desse docente em formação. Propusemos, assim, atividade de produção textual verbo-visual e sonora numa rede social.

De acordo com Recuero (2005; 2009; 2012), o uso do termo *rede social* não se restringe ao ambiente digital. A metáfora da *rede*, segundo a autora, teve um de seus primeiros usos com o matemático *Ëuler*<sup>5</sup> que a aplicou no teorema dos grafos. “Um grafo é uma representação de um conjunto de nós conectados por arestas que, em conjunto, formam uma rede” (RECUERO, 2005, p. 1). A partir dessa concepção de rede, a que *conecta um conjunto de nós*, surgiu o conceito de *rede social*, adotado pelas ciências sociais, por exemplo, para estudos sobre os *laços sociais* em detrimento do individualismo.

Ao trazer esse conceito para o universo da internet, Recuero enfatiza as *interações* em ambientes digitais como fator relevante para o uso da metáfora das *redes*. Segundo a autora,

Uma rede social é compreendida como metáfora para a estrutura de um grupo social. Assim, ela é constituída de nós (nodos), que representam os indivíduos e suas conexões, normalmente os *laços sociais* existentes entre esses nós. Laços sociais são evidentemente construídos entre os indivíduos através das *interações* nas quais esses se envolvem no dia a dia. (RECUERO, 2012, p. 2, destaques nossos).

Para a autora (2012), o conceito de *interação* é considerado no sentido empírico, assim como o conceito de *indivíduo*, uma vez que ela defende que há “tipos” de *laços sociais* - fortes ou fracos - a depender do *grau* de intimidade entre os que *interagem* em ambiente digital. No caso de *redes sociais* da internet, esses laços podem ser considerados mais fracos, pois basta “adicionar” um usuário a uma *rede* que ele se torna um “amigo”, independentemente do modo de *interação* ou do grau de intimidade.

---

<sup>5</sup> “Ëuler trabalhou na solução de seu enigma das pontes para acesso da cidade prussiana de Königsberg por volta do século XVIII. O problema consistia em atravessar todas as sete pontes que conectavam a cidade sem passar duas vezes pela mesma ponte. Ele demonstrou que isso não poderia ser feito através de um teorema em que tratava as pontes como *arestas* e os lugares que deveriam ser conectados como *nós*.” (RECUERO, 2004, p. 1, destaques no original).

Neste trabalho, a noção de *interação* não é concebida em sentido empírico, embora reconheçamos que ela também ocorra numa situação presencial, face a face; para o que nos interessa, concebemos a linguagem e as relações sociais por ela constituídas de uma perspectiva dialógica, portanto, numa relação de alteridade. Recusamos, pois, tanto uma noção de interação como encontro face a face, quanto noção de indivíduo pautada por ser empírico. A noção que assumimos é a de sujeito discursivo, em suas relações de sentido com a historicidade.

Pensando nessa relação dialógica, em que o *outro* tem papel fundamental no dizer, e considerando que os textos do conjunto do material foram produzidos por universitários que trabalham/trabalarão em contexto caracterizado por novas tecnologias de informação e comunicação, optamos por propor que os participantes de nossa pesquisa publicassem as produções textuais em uma *rede social* da internet, uma vez que procuramos incentivar os universitários a pensar que o interlocutor empírico, quase sempre restrito à função do professor na instituição acadêmica, estaria explicitamente “disseminado” numa rede social, em que os demais participantes são também leitores do texto postado. De nosso ponto de vista, seria uma oportunidade de sensibilizar o universitário no que se refere à existência de muitas outras “vozes” com as quais o escrevente dialoga, consciente ou inconscientemente. Além desse aspecto, as redes sociais possibilitam a utilização de recursos multimodais, a exemplo de imagens estáticas e em movimento, som, incomuns à produção textual escrita de maneira tradicional no ambiente escolar/universitário.

Até 2013, estavam, disponíveis na internet diversas redes sociais como *Orkut*, *Instagram*, *Twitter*, *LinkedIn*, *MySpace*, dentre outras. Escolhemos, para nossa pesquisa, a rede social *Facebook*, já que esta ocupava, até então, lugar de destaque entre os usuários da internet no Brasil. Segundo o *Portal de Notícias IG*, na seção *Tecnologia* (TOZETTO, 2012), o Brasil

ocupava, segundo dados publicados em junho de 2012, a posição de segundo país em número de usuários do *Facebook*, com mais de 54 milhões de usuários cadastradas, o que correspondia, à época, a 5,6% do total em todo o mundo.

Originalmente nomeado como *Facemash*, a ideia da rede social *Facebook* foi projetada por quatro estudantes de computação da universidade norte-americana *Harvard* – Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz e Chris Hughes. O *software*, criado por Zuckerberg, tinha como objetivo inicial o contato informal, por meio de plataforma digital, entre os estudantes de Harvard. O estudante invadiu o banco de dados da universidade e coletou informações e fotografias dos estudantes para “alimentar” o *site*. Devido a essa violação de dados, a Universidade de Harvard conseguiu, judicialmente, que a *rede social* fosse desativada.

Baseado na ideia do *Facemash*, Zuckerberg criou, então, em 2004, *The facebook*, que se tornaria, poucos anos mais tarde, uma das maiores redes sociais do mundo, passando a se chamar, posteriormente, *Facebook*. O projeto foi alvo de muitas disputas judiciais por direitos autorais e, hoje, após diversos acordos, está nas mãos de 40 investidores que têm participação nos lucros da rede social, de acordo com o Portal de Notícias G1 (TEIXEIRA, 2012).<sup>6</sup>

Em termos técnicos, o *Facebook* é uma rede social em que as pessoas criam perfis e convidam outras para que façam parte de seus contatos pessoais. Pode ser acessado por meio do endereço eletrônico *www.facebook.com*. O *site* é de acesso aberto e gratuito para os usuários que têm computador com acesso à internet. Apresentamos, na Figura 05, imagem da página eletrônica para acesso:

---

<sup>6</sup> Foi lançado, em 2010, o filme *A rede social* que conta a história de Mark Zuckerberg e da criação do *Facebook*. O roteiro do filme foi baseado no livro homônimo escrito por Zuckerberg.



Figura 05: Página inicial do *Facebook*  
Disponível em: [www.facebook.com](http://www.facebook.com). Acesso em: 11 abr. 2013.

Ao entrar na rede social *Facebook*, o usuário dispõe da ferramenta “Grupos Fechados” na qual pode criar espaço virtual de discussão em que apenas os convidados por um administrador do grupo têm acesso às informações disponibilizadas, como visto na Figura 06:

 A screenshot of the 'Criar novo grupo' (Create new group) form on Facebook. The form has a blue header with the text 'Criar novo grupo'. Below the header, there are two input fields: 'Nome do grupo:' and 'Membros: Quem você deseja adicionar'. Underneath, there are three radio button options for 'Privacidade:':
 

- Aberto**: Qualquer pessoa pode ver o grupo, quem está nele e o que membros publicam.
- Fechado**: Qualquer pessoa pode ver o grupo e quem está nele. Somente membros podem ver as publicações.
- Secreto**: Somente membros podem ver o grupo, quem está nele e o que membros publicam.

 At the bottom of the form, there is a link 'Saiba mais sobre privacidade de grupos' and two buttons: 'Criar' (in blue) and 'Cancelar' (in grey).

Figura 06: Recurso para a criação de “Grupos Fechados”.  
Disponível em [www.facebook.com](http://www.facebook.com). Acesso em: 11 abr. 2013.  
É com base nessa ferramenta, a de criação de “grupos fechados” do *Facebook*, que a

coleta do material foi realizada. O acesso ao grupo foi facultado apenas a universitários, docente responsável pela disciplina e pesquisador, uma vez que se buscou controlar a produção dos textos segundo critério de o participante da pesquisa ser universitário secundarista do Curso de Licenciatura em Letras da instituição em questão.

### **3.1 Sobre a coleta do material**

A atividade proposta se deu no contexto de disciplina presencial voltada a práticas de leitura e escrita acadêmicas, ministrada a alunos regularmente matriculados no segundo ano de um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade estadual paulista, períodos diurno e noturno, no ano de 2012. A turma do período diurno contava com 39 alunos e a do período noturno, com 34, totalizando 73 universitários. Desse total, 23 eram homens e 50, mulheres.

Esclarecemos que os procedimentos éticos para coleta do material foram submetidos à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de São José do Rio Preto, tendo recebido parecer favorável (CAAE - 08636212.9.0000.5466, parecer nº 123.391, em 10/10/2012). Levando-se em consideração os universitários que autorizaram a utilização das produções textuais por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), obtivemos o total de 53 textos,<sup>7</sup> 18 produzidos por homens e 35 por mulheres. Todos os participantes têm mais de 18 anos de idade.

A docente responsável pela disciplina, que é também orientadora desta pesquisa, propôs aos alunos, já na plataforma *Facebook*, que produzissem texto dissertativo a respeito do tema

---

<sup>7</sup> Os textos foram formatados no Editor de Textos *Word*, em Folha A4, fonte *Times New Roman* tamanho 11, espaçamento simples, margens superior e direita 3 cm, inferior e esquerda, 2 cm, totalizando 86 páginas de texto.

*A formação acadêmica e o papel do graduando em Letras como futuro professor.* As instruções que foram postadas para o grupo eram as seguintes:

Para os alunos do Curso de Licenciatura em Letras, período diurno / período noturno, eis a proposta da 1ª. avaliação:

1. leiam, com atenção, os textos seguintes, os quais abordam, de diferentes perspectivas, a formação do graduando em Letras: (i) “Letras”, postado no guia de profissões do portal da UNESP; (ii) “Guia de carreias: Letras”, postado no portal G1; (iii) “A educação vista pelos olhos do professor”, postado no site da Revista Nova Escola;
2. com base na leitura desses textos, nos artigos de Rojo (2008) e Lillis (1999), discutidos em sala de aula, e em outros textos que julgar pertinente, elabore TEXTO DISSERTATIVO sobre o tema “A formação acadêmica e o papel do graduando em Letras como futuro professor”. Procure utilizar recursos multissemióticos, a exemplo de arquivos de áudio, de imagem (estática e/ou em movimento) e outros, não se restringindo, portanto, apenas a recursos de base gráfica. Para auxiliá-lo na postagem desses recursos, você pode utilizar tutorial;
3. no caso de você optar por utilizar nickname (pode ser sem foto ou com foto que não o identifique como pessoa física) nos comentários do Facebook, favor enviar e-mail (com seu nome e nickname) para XXXXX@XXXXX, assunto: “Avaliação Letras diurno” ou “Avaliação Letras noturno”;
4. a atividade deve ser postada até as 23 horas do 23/10/2012.

Na mesma postagem seguiam os *links* para acesso aos textos de apoio da grande imprensa e da imprensa especializada, disponíveis na rede. Na sequência das postagem das instruções, foram enviados os critérios de correção:

Para os alunos do Curso de Licenciatura em Letras, período diurno, os critérios de avaliação são os seguintes:

- (1) Tema  
recorte temático proposto; atividade de (re-)contextualizar as informações para um tipo específico de destinatário, um leitor que supostamente não teve contato com os textos lidos pelo universitário;
- (2) Tipo de texto  
Dissertativo: tipo de texto que mostra análises e interpretação dos chamados “fatos do mundo real”;
- (3) Coerência  
qualidade dos argumentos; informações externas trazidas e incorporadas ao texto, incluídos links, arquivos de áudio, imagem, dentre outros;
- (4) Coesão e modalidade escrita culta

Coesão no interior das orações e dos parágrafos, entre parágrafos; ortografia; acentuação; crase; pontuação; concordância verbal e nominal; regência verbal e nominal; flexão / derivação verbal e nominal; colocação pronominal; qualidade do conjunto lexical – avaliação de impropriedades (informalidade, coloquialismo, inadequação) e imprecisões (vagueza, ambiguidade).

O prazo para a entrega do texto foi de 12 (doze) dias a partir da data de publicação da proposta na plataforma *Facebook*. A atividade constituiu uma das avaliações da referida disciplina nos dois períodos (diurno e noturno). Esclarecemos que o tema dos letramentos acadêmicos, o qual fundamenta este trabalho, foi discutido em sala de aula como parte do conteúdo programático da disciplina na universidade (item “Ciência e pensamento científico”). Apesar de a avaliação ser atividade obrigatória, ressaltamos que apenas os alunos que concordaram em fazer parte da pesquisa, mediante assinatura do TCLE, são tomados, efetivamente, como participantes.

Os universitários receberam instruções prévias por meio de um tutorial de uso do *Facebook*. A visualização das postagens era de acesso dos participantes do grupo fechado criado pela professora; foi também permitida a utilização de *nicknames*;<sup>8</sup> não havia quaisquer necessidades de utilização de imagem (fotografia, vídeo) que identificasse o universitário. De nosso ponto de vista, o interesse está em aspectos linguístico-discursivos e não na identidade física do estudante.

A exemplo de pesquisas como as de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), Costa Val (2004), Corrêa (2004), Chacon (1998), Machado (1998) e Gervai (2004), propusemos que a identificação dos universitários fosse feita mediante sistema alfanumérico. Os universitários

---

<sup>8</sup> O termo *nickname* é entendido, aqui, como pseudônimo, por meio do qual a pessoa física não é identificada. Em comunidades na internet, no entanto, muito frequentemente, a adoção de um *nickname*, ao mesmo tempo em que resguarda a identidade física, auxilia o usuário a criar outra, por meio da qual busca ser reconhecido na referida comunidade.



participantes foram identificados pelas iniciais relativas ao período letivo – “LD” para Letras Diurno e “LN” para Letras Noturno - e por número atribuído aleatoriamente ao nome, seguido pelas letras M (quando se tratasse de participante do sexo masculino) e F (quando se tratasse de participante do sexo feminino). Por exemplo, LD\_14\_M identifica um universitário do sexo masculino, regularmente matriculado no período diurno, a quem foi atribuído, de maneira aleatória, o número 14.

### **3.2 Sobre a coletânea de textos de apoio**

Como dito, foi proposto aos universitários que produzissem texto dissertativo na rede social *Facebook*. O tema era *A formação acadêmica e o papel do graduando em letras como futuro professor*. Para auxiliar na reflexão a respeito desse tema, foram indicados textos teóricos, textos da grande imprensa e da imprensa especializada, os quais deveriam fundamentar as discussões. Os universitários, por sua vez, poderiam buscar outros textos que julgassem pertinentes. Além disso, foi solicitado que os alunos procurassem usar recursos multissemióticos, isto é, que não se restringissem apenas a recursos de base semiótica gráfica, mas que buscassem integrar outros elementos visuais, estáticos ou em movimento, além de arquivos sonoros. Esses índices são considerados, por autores como Lankshear e Knobel (2011), como esperados em práticas de letramento digital. Apesar de o conceito de letramento digital não ser uma questão nesta pesquisa, era de nosso interesse verificar a presença ou não desses índices nas práticas letradas acadêmicas dos universitários, considerando-se que alguns dos textos oferecidos como de “apoio” à discussão do tema versavam sobre novas tecnologias de informação e comunicação, como comentado adiante.

Embora houvesse a sugestão do uso de recursos multissemióticos na produção textual escrita, o tema não estava explicitado na proposta oferecida aos universitários. Na análise dos dados, observamos que parte considerável das produções textuais apresentou esses recursos ao final do trabalho como “anexo”, sem, no entanto, quaisquer considerações no “corpo” do texto, sem, portanto, trabalho de coesão que permitisse ao leitor entender os recursos apresentados como parte da produção textual escrita. De nosso ponto de vista, o modo como os recursos multissemióticos (não) aparecem nos textos é *réplica* tanto à ausência de orientação explícita sobre o uso de recursos semióticos diversos, distintos dos de base gráfica (havia a sugestão na proposta, mas não havia textos multissemióticos), quanto ao *presumido social* para o gênero dissertativo, o qual não prevê, na produção textual escrita em ambiente acadêmico tradicional, que esses recursos “atrassem” o texto (entendido como de base gráfica).

Os textos teóricos eram dois artigos que foram apresentados e discutidos, pelo docente responsável, aos universitários, em encontros presenciais na disciplina:

- i. “O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola” (ROJO, 2008);
- ii. “Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery” (LILLIS, 1999).

Já os textos da grande imprensa e da imprensa especializada, disponibilizados no momento da apresentação da proposta de produção textual, foram:

- i. “Letras”, postado no Guia de profissões do portal da UNESP;<sup>9</sup>
- ii. “Guia de carreiras: Letras”, postado no Portal G1 (*site* de notícias da Globo);<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.unesp.br/guia/letras.php>. Acesso em: 05/09/2012.

<sup>10</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2012/06/guia-de-carreiras-letras.html>.

- iii. “A educação vista pelos olhos do professor”, postado no *site* da revista *Nova Escola*.<sup>11</sup>

Apresentamos, a seguir, considerações sobre a referida coletânea de textos de apoio. O objetivo é elaborar hipóteses acerca do que possa ter chamado a atenção dos escreventes no trabalho de dissertação, ou seja, observar com quais *possíveis* discursos esses alunos dialogaram, de forma explícita, em suas produções textuais. Com base nesse procedimento, não estamos sugerindo que o interesse é trabalhar com a chamada “análise de conteúdo” das produções textuais escritas. O conceito de *dialogismo* permite ao pesquisador investigar, por meio de procedimento indiciário, como exposto adiante, relações sócio-históricas mais amplas que podem ou não estar materializadas em índices linguísticos. Não podemos ignorar, entretanto, como discutido, que práticas letradas no contexto situado da escola/universidade são comumente projetadas, pelo próprio estudante, como “tarefas” a serem cumpridas, ainda mais quando se trata de uma atividade de avaliação com nota. Se a instrução era a de leitura, com apropriação dos textos de apoio, em favor da elaboração de determinado tema, interessa-nos investigar *como* o universitário *se constitui* nessa atividade verbal.

Apresentamos inicialmente considerações sobre os textos teóricos e, em seguida, sobre os textos da grande imprensa e da imprensa especializada para, então, elaborar uma apreciação da atividade proposta.

### **3.2.1 Coletânea de textos teóricos**

---

Acesso em: 05/09/2012.

<sup>11</sup>Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/educacao-vista-pelos-olhos-professor-508821.shtml>. Acesso em: 05/09/2012.

Os textos teóricos que serviram de base para a fundamentação da produção textual escrita eram parte do material discutido na disciplina “Prática de leitura e produção de textos II”, com carga horária de 60 horas, distribuídas em encontros presenciais ao longo do período de um ano. Tratava-se de disciplina regular do Curso de Licenciatura em Letras na universidade em que coletamos o material. Como informado, a discussão sobre letramento acadêmico estava inserida no item “Ciência e pensamento científico” da ementa da disciplina.

No texto “O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola”, Rojo (2008), a partir das reflexões de Hamilton (2002), propõe uma distinção entre letramento escolar (no âmbito do que Hamilton (*apud* Rojo, 2008) denomina “letramentos institucionalizados”, de prestígio social) e letramento vernacular (“letramentos cotidianos”, para Hamilton (*apud* Rojo, 2008), comumente desvalorizados por grupos sociais de prestígio) com o objetivo de observar como a escola coloca em circulação letramentos escolares e como estes são apropriados por estudantes; ao mesmo tempo, Rojo busca investigar se a escola tem condições para, de fato, promover diálogo entre esses letramentos institucionalizados e os letramentos vernaculares. A autora justifica esse interesse ao mostrar que há heterogeneidade de práticas sociais que circulam na escola, especialmente, após revolução promovida por uso de tecnologias da informação e comunicação e que essa heterogeneidade é desconsiderada na sala de aula.

Para Rojo (2008), as tecnologias da informação e da comunicação tiveram/têm forte impacto na sociedade na medida em que: i. intensificaram/intensificam a circulação da informação; ii. diminuíram/diminuem distâncias espaciais; iii. possibilitaram/possibilitam a utilização/divulgação de multisseioses. Rojo (2008) afirma que, ao mesmo tempo em que as

novas tecnologias permitem que sejam colocadas em circulação, na sociedade, novas práticas sociais de leitura e escrita, a escola não acompanhou ou não tem conseguido acompanhar esse avanço. Da perspectiva da autora, apesar de grande parte da população ter acesso à educação pública, falta consolidar a permanência na escola e a qualidade no ensino; práticas vernaculares acabam sendo “apagadas” na relação com práticas institucionalizadas, valorizadas, como é sabido, pela própria escola.

A escola, de acordo com Rojo (2008, p. 608), privilegia “um estilo autoritário de recepção dos discursos e uma apropriação dos gêneros por imersão nas práticas e eventos de letramento escolar, que os naturalizam, reificam e simplificam.”. Assim, é preciso que se ampliem e se democratizem práticas e eventos de letramento para que haja entendimento por parte dos alunos e diálogo entre as práticas institucionalizadas e as práticas vernaculares.

No segundo texto teórico indicado na coletânea, “Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery”, Lillis (1999) apresenta estudo voltado à “lacuna” existente entre o que é costumeiramente cobrado pela instituição e o que é efetivamente realizado por estudantes no âmbito escolar/acadêmico.<sup>12</sup> Segundo a autora, há práticas acadêmicas que são consideradas do senso comum no contexto universitário, uma vez que se supõe que os alunos entram na universidade após anos de escolarização e de contato com gêneros de discurso que já fariam parte desse novo contexto; sendo assim, já estariam inseridos (já teriam, portanto, habilidades com) nessas práticas. No entanto, a autora defende que há uma distância (social, institucional, de poder) entre o universitário e o professor (representante da

---

<sup>12</sup> A esse respeito, ver também o conceito de “dimensões ‘ocultas’ dos letramentos acadêmicos” (STREET, 2010) e a apreciação crítica de Corrêa (2011), na proposição da concepção de “presumidos sociais dos gêneros do discurso”, na seção 2, “Subsídios teóricos”.

instituição acadêmica) a qual não permite que haja uma *compreensão reflexiva* dessas práticas desde os estágios básicos de escolarização. O aluno chega à universidade sem os conhecimentos necessários para a produção escrita que lhe é exigida. Essa ideia de que práticas acadêmicas fazem parte de um “senso comum” acabaria produzindo essa “lacuna”, essa “opacidade” na produção escrita dos graduandos, razão pela qual a autora cunha o conceito de “prática institucional do mistério” (LILLIS, 1999, p. 127).

Lillis (1999) defende que o espaço sócio-discursivo ocupado pelo professor e pelo aluno é predominantemente *monológico*, ou seja, é a *voz* do professor que predomina na situação enunciativa, determinando como a tarefa deve ser realizada sem que haja negociação por meio de prática reflexiva e dialógica entre o docente e os universitários. Prevaecem práticas dominantes consideradas “corretas”, contrárias às práticas efetivas produzidas pelos alunos, as quais nem sempre se enquadram nessas expectativas institucionalizadas (LILLIS, 1999, p. 143).

Passemos, pois, às considerações sobre os textos da grande imprensa e da imprensa especializada utilizados na proposta da atividade.

### **3.2.2 Coletânea de textos da grande imprensa e da imprensa especializada**

Os textos da grande imprensa e da imprensa especializada disponibilizados aos alunos como textos de apoio foram: (i) “Letras”, postado no Guia de profissões do portal da UNESP, (ii) “Guia de carreiras: Letras”, postado no Portal G1 (*site* de notícias da Globo) e (ii) “A educação vista pelos olhos do professor”, divulgado pela revista *Nova Escola*.

O Guia de profissões do portal da UNESP é uma publicação que tem como objetivo “informar sobre as 62 profissões de nível superior para as quais a UNESP oferece cursos de

graduação” (GUIA DE PROFISSÕES, 2010), segundo divulgado no *site* da instituição.

O texto é disponibilizado na estrutura de verbete em que o nome do curso “Letras” aparece destacado na parte superior. Na sequência, há um texto curto de apresentação geral, com destaque para o fato de que o egresso dessa área sai habilitado para atuar em diversas áreas como professor de língua e literatura em escolas públicas e particulares, secretário especializado, crítico e revisor de textos, assessor e editor de jornais e revistas, além de poder seguir carreira acadêmica por meio de cursos de pós-graduação. Apesar de o texto enfatizar que a principal atuação desses profissionais é o magistério, há informações de outras possibilidades de atuação no mercado de trabalho. Essa é uma característica de textos que têm como objetivo a divulgação, a “propaganda”, caso desse Guia de profissões.

Na sequência, destacado do texto inicial, aparece uma caixa de texto com informações específicas do Curso de Licenciatura em Letras da UNESP, com as principais atividades realizadas em cada câmpus em que o curso é oferecido. Nota-se que, nessa segunda parte, há ênfase em cursos de pós-graduação e em pesquisas em iniciação científica, com possibilidade de obtenção de bolsas de estudo, como podemos verificar a seguir:

#### **Além do inglês, opções vão do alemão ao japonês**

As unidades da UNESP que oferecem o curso de Letras são as de Araraquara, Assis e São José do Rio Preto. Equipadas com amplas bibliotecas e laboratórios de idiomas, oferecem o estudo de língua e literatura brasileira e portuguesa e de um idioma estrangeiro. Há ainda a possibilidade de o aluno obter uma nova habilitação em língua estrangeira depois de formado. Para isso, ele deve inscrever-se como reingressante, ou, no caso das Faculdades de Ciências e Letras (FCL) de Araraquara e de Assis, como portador de diploma de curso superior de outras áreas.

Entre as três unidades, a única que oferece a opção de bacharelado é a de Araraquara. O aluno tem a possibilidade de se formar em alemão, espanhol, francês, inglês ou italiano (línguas modernas), ou ainda em grego ou latim (línguas clássicas). A instituição conta com recursos como os Laboratórios de Estudos Lexicográficos e de Estudos Diacrônicos do Português e incentiva a participação dos alunos nas Semanas de Estudos e em inúmeras atividades de pesquisa proporcionadas pelos três

Departamentos do curso: Letras Modernas, Linguística e Literatura. Para algumas dessas atividades são oferecidas bolsas fornecidas pelas agências de fomento científico.

Na FCL de Assis o aluno pode escolher entre alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e japonês. No primeiro semestre do curso, ele toma contato com noções gerais das línguas estrangeiras e, no seguinte, escolhe uma para habilitar-se. O estudante pode participar de atividades e projetos de iniciação científica ligados aos departamentos de Linguística, Literatura, Letras Modernas e Educação, aos grupos de pesquisa, aos laboratórios didáticos e aos acervos de documentação da unidade, em alguns casos com bolsa de estudos.

No Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce), em São José do Rio Preto, a formação se dá em Português e em uma língua estrangeira. As vagas do curso estão distribuídas igualmente, nos períodos diurno e noturno, entre as habilitações em língua estrangeira oferecidas. No período diurno, são oferecidas 17 vagas para a habilitação em Português/Espanhol e 17 vagas para Português/Inglês. No período noturno, são oferecidas 13 vagas para Português/Italiano, 13 vagas para Português/Francês e 13 para Português/Inglês. O preenchimento das vagas por habilitação em língua estrangeira obedece à ordem de classificação no vestibular, sendo a determinação do período uma escolha do candidato, no ato de sua inscrição ao vestibular. Os alunos organizam anualmente a Semana de Letras, da qual participam convidados de destaque na área.

Figura 07 – Portal da UNESP

Disponível em: <http://www.unesp.br/guia/letras.php>. Acesso em: 05 maio. 2013.

O universitário dispunha, portanto, de informações gerais sobre a carreira do formando em Letras, de uma perspectiva institucional com a qual poderia, ou não, concordar.

Outro texto desse conjunto é o *Guia de carreiras: Letras*, publicado no Portal G1 (site de notícias da Rede Globo). Já no subtítulo é possível observar o direcionamento do que é apresentado na reportagem: “Embora pouco valorizada, carreira do professor atrai pela empregabilidade.”. O texto também destaca os baixos salários e o baixo “*status social*”, no entanto, apresenta a trajetória de um professor que procura mostrar realidade distinta. O professor entrevistado, Maurício Araújo, afirma que todos seus colegas de universidade estão bem empregados e com ótimos salários. Tanto o entrevistado como o jornalista responsável pela matéria no portal atribuem esse sucesso à rede particular de ensino, na qual o entrevistado atua.



Para Araújo, o sucesso do professor está em usar metodologias diferenciadas para que a aula se torne “atrativa” e “mais engraçada” – pelo menos, do ponto de vista do estudante; “é uma busca de trazer o aluno para a matéria, de mantê-lo interessado, estimulado.”. Na avaliação desse professor, a universidade não prepara o professor para a sala de aula: “A licenciatura não oferece toda a prática necessária, mesmo considerando os estágios. Se depender só disso, o primeiro impacto vai dar um susto na pessoa.”

Na sequência, o texto discute a formação do graduando em Letras e diferencia licenciatura de bacharelado. Ao enfatizar a prática do magistério, o texto traz, também, uma entrevista com a diretora adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Filomena de Oliveira Azevedo Varejão. Para Varejão, os alunos buscam a Licenciatura pela chamada “empregabilidade”, mas acabam se decepcionando com a realidade da sala de aula e optam, dessa forma, por cursos de pós-graduação.

O texto do portal G1 apresenta infográfico com informações sobre carreira e perfil profissional:

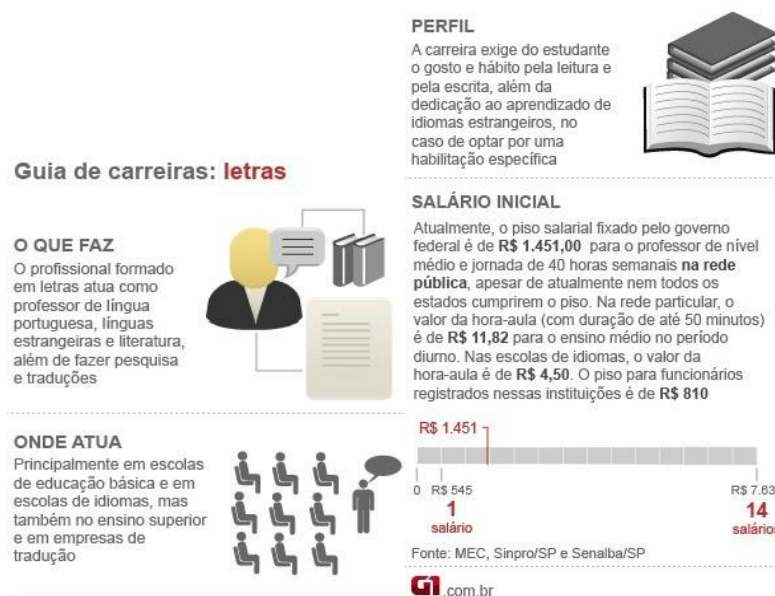


Figura 08: Infográfico - perfil do graduando em Letras  
Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2012/06/guia-de-carreiras-letas.html>. Acesso em: 05 maio.2013.

Por se tratar de uma matéria da grande imprensa sobre o tema do profissional em Letras, observa-se preocupação em “cobrir” tanto o que é desfavorável quanto o que é favorável à profissão. Lembramos, entretanto, que a ideia de “ouvir os dois lados da história”, conhecida pelo senso comum, reforça a permanência de versão dicotomizada dos acontecimentos, como se, de fato, houvesse apenas dois lados e não vários, múltiplos lados, pontos de vista de uma rede complexa de relações sociais.

Por fim, o terceiro texto desse conjunto, intitulado “A educação vista pelos olhos do professor”, publicado na Revista *Nova Escola*, apresenta reportagem feita com base em entrevistas com 500 professores da rede pública de educação, idade entre 25 e 55 anos, distribuídos por todas as regiões do país: 50% do Sudeste, 21% do Nordeste, 11% do Norte, 10% do Centro-Oeste e 8% do Sul. A pesquisa, de caráter etnográfico, obteve auxílio do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE)

Nessa reportagem, a revista especializada no tema da educação, a exemplo do que fez o portal G1, mostra perspectivas dicotômicas sobre o professor e a profissão. Parece haver um direcionamento nas perguntas para que fossem relatadas duas realidades opostas: “amor à profissão” e “dificuldades da sala de aula”; “boa formação” e “pouco preparo para a prática (formação deficitária)”. Vejamos, a seguir, dois gráficos que mostram essa contradição por meio de números divulgados na reportagem. No primeiro, aparece a porcentagem das vantagens vistas pelos professores e, no segundo, as desvantagens, apontadas pelos mesmos entrevistados:

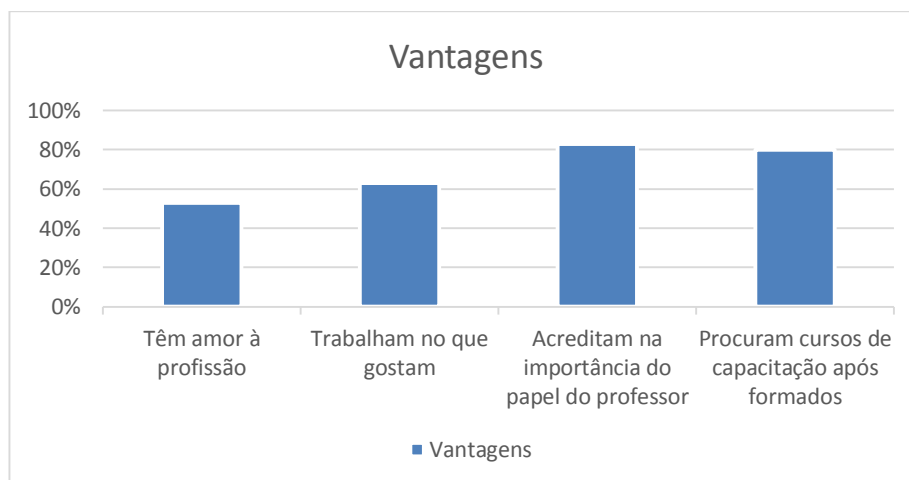


Gráfico 01: Vantagens da carreira de professor  
Fonte: Revista *Nova Escola* (2007, adaptado)

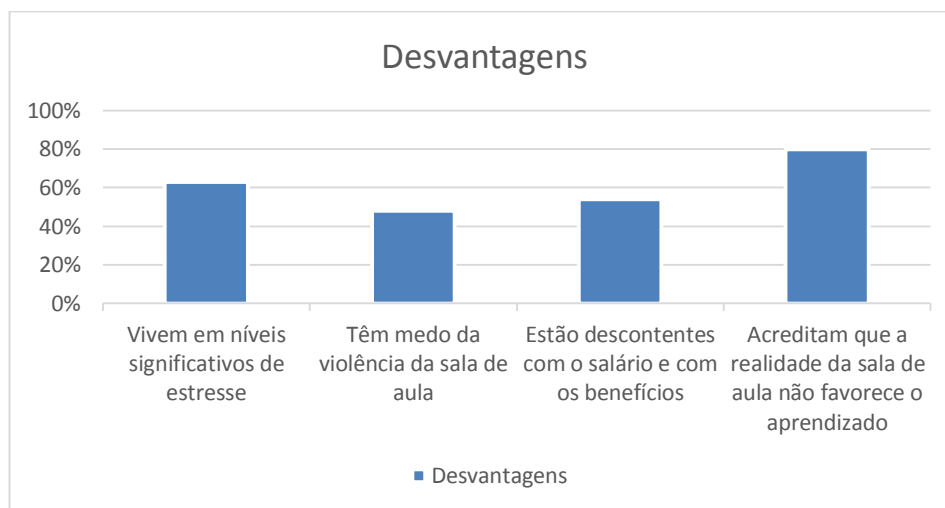


Gráfico 02: Desvantagens da carreira de professor  
Fonte: Revista *Nova Escola* (2007, adaptado)

Para os professores entrevistados, as desvantagens acabam se sobrepondo às vantagens e se somam a problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula. Segundo os entrevistados, estresse e violência estão diretamente relacionados a problemas que os alunos trazem de fora da escola. O gráfico seguinte mostra os principais problemas apontados pelos professores:

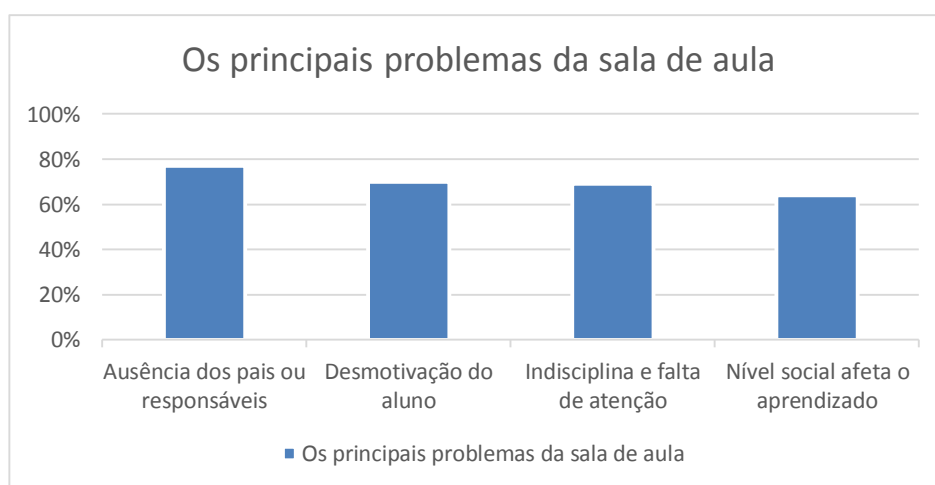


Gráfico 03: Principais problemas da sala de aula  
Fonte: Revista *Nova Escola* (2007, adaptado)

Ao relatarem problemas da sala de aula, os professores acabam atribuindo a fatores externos as causas do fracasso escolar. Quando perguntados a respeito de seu papel em sala de aula, relacionado à formação, mais da metade dos professores destaca que teve uma boa formação, a grande maioria diz participar de cursos de formação continuada e estar satisfeito com os procedimentos didáticos assumidos e, ao mesmo tempo, quase a metade dos professores acredita que a graduação ou os cursos de formação continuada não os prepara para a “realidade” da sala de aula, para a efetiva prática (supondo, portanto, nesse caso, que a prática possa ser desvinculada de reflexão teoria). Vejamos o gráfico:

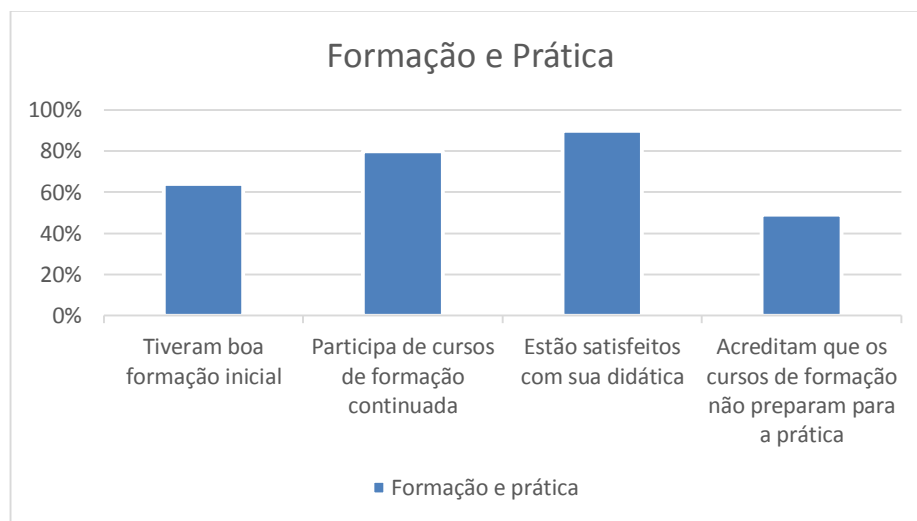


Gráfico 04: Formação e Prática.  
Fonte: Revista *Nova Escola* (2007, adaptado)

Destacamos que o problema da “falta de prática” aparece como consequência da má formação em cursos de graduação e de formação continuada, na “fala” da especialista em Psicologia da Aprendizagem e Assessora Pedagógica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Telma Weisz. Na citação da matéria, segundo Weisz,

Como a relação entre a motivação e a prática de ensino quase não aparece, muitos [professores] provavelmente não se dão conta de como a graduação foi ineficiente. (...) Sem explorar e ensinar corretamente as didáticas específicas, é como se as faculdades vendassem o futuro professor e o soltassem no mundo. É óbvio que, nessa situação, não dá para saber o que fazer. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2007)

A reportagem é concluída com subseção intitulada “Para refletir” em que a reestruturação da formação inicial do professor aparece como fator relevante para solucionar o problema da “falta de prática”, apontada pelos professores entrevistados como um dos principais fatores do fracasso escolar. A reportagem também enfatiza a ausência de políticas públicas e de apoio do Estado a reivindicações dos professores.

Finalizadas as considerações sobre os textos de apoio, buscamos apreciar o conjunto dos textos em função de nosso objetivo geral, o de estudar produções textuais escritas produzidas por universitários no que se refere à projeção de representações sociais que esses universitários fazem de seu papel como graduandos e futuros professores que trabalham(rão) em contexto caracterizado por (novas) práticas de leitura e escrita.

### **3.2.3. Apreciação crítica da atividade proposta**

No momento em que foi proposta atividade de escrita de texto dissertativo aos universitários como uma das avaliações da disciplina “Prática de Leitura e Produção de Textos”, com ênfase na produção de textos científicos, esperava-se, dentre os propósitos explícitos da instituição universitária, levar os alunos a atingir um desempenho *satisfatório* nessas atividades, isto é, que eles pudessem dissertar, de maneira lógico-argumentativa, sobre o tema solicitado,

demonstrando, na prática letrada acadêmica, competência no processo de leitura dos textos de apoio, sem reprodução pura e simples (“colagem”) dos excertos. Pode-se dizer que essa expectativa da instituição se estende da vida acadêmica para a vida profissional dos universitários. A expectativa era de que o universitário apresentasse argumentos fundamentados, principalmente, nos textos teóricos lidos, considerando-se que foram amplamente discutidos em sala de aula. Esses argumentos deveriam ser lógicos, racionais, objetivos, como esperado da atividade de texto dissertativo, com a qual o universitário, em sua vida escolar, imagina-se, já estivesse bem afeito.

Da perspectiva da instituição/do professor, os textos da grande imprensa e da imprensa especializada deveriam fornecer, em especial, informações quantitativas para os universitários, considerando-se que não necessariamente eles já teriam acesso a esse tipo de informação. Esperava-se, desse modo, que o aluno refletisse a respeito de sua formação, enquanto graduando, futuro professor, posicionando-se como professor-pesquisador – função entendida como a de um professor que não deixa de estudar em sua vida acadêmica, ainda que tenha feito a escolha de não seguir curso em nível de pós-graduação, por exemplo – atuante em sala de aula.

No que se refere à atividade dissertativa, pode-se dizer que a expectativa era, ao menos, que o universitário demonstrasse capacidade de análise e “interpretação dos chamados ‘fatos do mundo real’”, levando-se em conta o “recorte temático proposto” nesse “tipo de texto” e os critérios de avaliação divulgados pelo professor. Os traços de “coerência”, “coesão”, “modalidade escrita culta”, também explicitados nos critérios, poderiam ser os mais evidentes, “esperados” na composição do texto, segundo exigência histórica e social da prática letrada acadêmica. O “presumido do gênero do discurso”, o que não é necessariamente dito ou

explicitado, é que se esperava que o universitário se posicionasse por meio de um “projeto de dizer”, ou seja, que fizesse leitura analítico-reflexiva dos textos de apoio (em particular, os teóricos) ou de outros que julgasse pertinentes, procurando pontos convergentes e divergentes, interpretando-os, dizendo algo “novo” como base nessa interpretação, marcando, assim, um lugar “seu” de dizer.

Quanto aos textos teóricos, o aluno deveria utilizar os conceitos, articulando-os ao tema proposto, ao “recorte” por ele escolhido. A mera menção ou o uso pontual dos textos, sem articulação ao tema, não configurou, na avaliação, atividade *satisfatória*, segundo as expectativas da universidade. Em relação aos textos da grande imprensa e da imprensa especializada, esperava-se que o aluno tivesse “olhar” atento, curioso, e que pudesse ler as informações apresentadas nas reportagens, da perspectiva daquele que está inserido no contexto acadêmico, o qual permitiria, por hipótese, olhar analítico. Esses critérios, apesar de cobrados no momento da avaliação, não foram explicitados por escrito na postagem na rede.

Essas expectativas da instituição acadêmica/ do professor e o que o aluno/universitário efetivamente produz em práticas letradas acadêmicas parecem estar pautadas naquilo que Street (2010) chama de “dimensões ‘escondidas’”, no caso da escrita de artigos acadêmicos, e o que Lillis (1999) denomina “prática institucional do mistério”. De nosso ponto de vista, ao propor a escrita de texto dissertativo a partir de um tema – neste caso: *A formação acadêmica e o papel do graduando em Letras como futuro professor* - sem explicitar ao máximo (supondo que fosse possível) o que seria esperado para esse “projeto de dizer”, a instituição/o professor se valem do que Corrêa (2011) entende, com base em Voloshinov e Bakhtin (1926) como “presumido social do gênero do discurso”. Acaba-se por propor ao universitário produção textual escrita pautada naquilo que se supõe que já conheça; afinal, o que se supõe sabido nas práticas sociais



não precisaria ser esmiuçado. É essa tensão, esse conflito que parece, de fato, caracterizar as práticas letradas acadêmicas. Poder-se-ia supor, é claro, que as instruções deveriam ser as mais evidentes possíveis, o que seria recolocaria o senso de “justiça” na relação sócio-histórica assimétrica entre professor e aluno. Entretanto, em termos de produção e disseminação de sentidos na linguagem, esse procedimento seria alcançável? Seria, de fato, possível, esgotar todas as possibilidades de exposição dos critérios de avaliação? O que não é dito (não pode ser dito) não continuaria sendo, inevitavelmente, constitutivo das práticas sociais letradas na academia?

Por não haver possibilidade de “negociação” entre essas posições de professor e aluno, prevalecem as práticas dominantes, consideradas *corretas* – e transparentes – pela academia. Dessa forma, aquilo que o aluno produz nem sempre se enquadra nas expectativas da universidade/do professor, uma vez que essa transparência é ilusória. Há, aqui, tensão gerada por essa crença (necessária, intransponível) na ilusão da transparência da linguagem (AUTHIER-REVUZ, 2011). Para Corrêa (2011), há um presumido social do gênero que não condiz com a expectativa de quadros institucionais dominantes, como a universidade, porque o sujeito se filia a réplicas ao já enunciado, as quais historicizam a ocupação que esse sujeito faz dos diferentes posicionamentos do dizer. O sujeito se filia a determinados posicionamentos e não a outros porque é atravessado por discursos que estão relacionados com uma série de fatores sociais como uma temática de época, um quadro institucional específico, entre outros. Sendo assim, mesmo que explicitadas as expectativas da instituição, os textos produzidos poderiam tomar outro rumo e não cumprir, de modo algum, essas expectativas.

Talvez a instituição universitária, na função do professor de um Curso de Licenciatura em Letras, pudesse repensar os critérios de avaliação do texto dissertativo, com a crítica ao

conceito de “texto” tomado como “tipo” e não como “gênero do discurso”, por exemplo. Essa crítica poderia permitir a ênfase no caráter interlocutivo dos gêneros do discurso, menos evidente para o aluno (quem sabe, para o professor). Os demais aspectos – coerência, coesão, modalidade escrita culta – da composição do texto, talvez, não precisariam ser explicitados, mas precisaríamos, neste caso, viver em outras condições de formação acadêmica, sob outras políticas e práticas educacionais no País.

Explicitamos, a seguir, os procedimentos adotados no processo de leitura do conjunto do material.

### **3.3 Procedimentos metodológicos**

Num trabalho primeiro com o conjunto do material, objetivou-se investigar os temas mais recorrentes, em função (ou não) dos textos de apoio oferecidos aos universitários. Buscou-se reconhecer, por meio de procedimento indiciário, posicionamentos discursivos mais recorrentes que nortearam a reflexão dos universitários na produção textual escrita do tema solicitado. Por *posicionamento* entendemos, com Maingueneau (2004), “uma identidade enunciativa forte”, “um lugar de produção discursiva bem específico”: “Esse termo designa ao mesmo tempo *as operações* pelas quais essa identidade enunciativa se instaura e se conserva num campo discursivo, e *essa própria identidade*.” (MAINGUENEAU, 2004, p.392).

O procedimento indiciário é, segundo Ginzburg (1990), modelo epistemológico que teria surgido nas Ciências Humanas no final do século XIX, com interesse por análise qualitativa dos dados – em oposição, portanto, a modelo de conhecimento caracterizado por análise quantitativa. Ginzburg (1990) propõe uma analogia entre o modelo de análise de

ciências como crítica da arte, medicina, psicanálise, para chamar a atenção para o fato de que o historiador – a exemplo do médico, do psicanalista, do crítico de arte – também precisaria se valer de “sinais” (indícios, pistas) particulares na tentativa de reconstituir, por hipótese, o “fato” a que tem acesso. Muitos estudiosos das Ciências da Linguagem têm se valido do paradigma indiciário na investigação de dados da língua. Destacamos os trabalhos de Aburre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), Bastos (1997), Duarte (1998), Corrêa (2004), Chacon (1998), Capristano (2010), dentre outros.

Interessa-nos, na assunção desse paradigma, o que ele pode representar para os estudos de letramento e escrita, de uma perspectiva dos estudos dialógicos, a exemplo do que propõe Corrêa (1998). Desse modo, justificamos que os procedimentos apresentados têm como objetivo levantar hipóteses a respeito *do que, como* os universitários teriam lido a proposta de atividade para a realização do texto dissertativo solicitado. Para o que nos interessa, o conceito de *dialogismo* é fundamental na leitura desses indícios, porque permite “olhar” para além da evidência linguística, para, portanto, o chamado “extralinguístico”, para, enfim, o funcionamento discursivo. Buscamos, assim, nos distanciar da “análise de conteúdo” das produções textuais escritas, por considerar que seja pouco produtiva para os estudos da linguagem, na investigação da produção e disseminação dos sentidos. A busca por indícios (pistas, sinais) que apontem para o modo de enunciação entre os sujeitos não elimina, no entanto, a possibilidade de encontrar coincidências entre o discursivo e as marcas linguísticas.

Observou-se, assim, como demonstramos adiante, a recorrência de três temas principais presentes nos textos de apoio (mas não somente) -, os quais atravessam as práticas letradas dos universitários no cumprimento do tema:

- i. formação deficitária;

- ii. empregabilidade;
- iii. uso de novas tecnologias.

A identificação dessas recorrências, mostra como a produção textual escrita dos universitários foi fortemente atravessada pelos discursos presentes nos textos de apoio, como procuramos explorar em seguida. Ao assumirmos o conceito do dialogismo, não estamos considerando o diálogo entre os textos de uma perspectiva conteudista, daquilo que a linguística textual *tradicional* denominaria de *intertextualidade*, entendida por Beaugrande e Dressler (1981 *apud* COSTA VAL, 2004), por exemplo, como o referente que aponta para marcas de um texto que seriam dependentes de um ou mais textos prévios. Ao contrário desta perspectiva, interessa-nos observar quais são os posicionamentos discursivos que aparecem nesses textos de apoio aos quais os sujeitos se filiam na enunciação.

Lembremo-nos de que a proposta era dissertar sobre o tema *A formação acadêmica e o papel do graduando em letras como futuro professor*. Para auxiliar na reflexão, propusemos os seguintes textos de apoio, que são retomados, com finalidade procedimental, a partir de agora, por meio dos números especificados a seguir:

**Textos da grande imprensa e da imprensa especializada:**

Texto 1: (T1) “Letras”, postado no Guia de profissões do portal da UNESP;

Texto 2: (T2) “Guia de carreiras: Letras”, postado no Portal G1, *site* de notícias da Rede Globo;

Texto 3 (T3): “A educação vista pelos olhos do professor”, postado no *site* da revista *Nova Escola*.

**Textos teóricos:**

Texto 4: (T4) “O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola” (ROJO, 2008);

Texto 5: (T5) “Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery” (LILLIS, 1999).

Considerando-se o objetivo geral de estudar produções textuais escritas produzidas por universitários no que se refere à projeção de representações sociais que esses universitários fazem de seu papel como graduandos e futuros professores, buscamos avaliar, por meio de indícios, como esses estudantes “leram” a proposta e os textos oferecidos como de “apoio” à realização. Estabelecemos, então, critérios para avaliar o modo como os universitários procederam quanto à leitura desses textos. A “grade” que se segue busca evidenciar os critérios adotados no procedimento de leitura das produções textuais:

<b>GRADE DE LEITURA</b>	
<b>Mera Menção ou “colagem”, com citação direta (C+) e/ou Citação indireta (C-)</b>	Na produção textual escrita, configura mera citação, sem, aparentemente, apropriação do que é dito. <sup>13</sup> O universitário apenas cita o texto para cumprir a tarefa solicitada. É quase cópia do texto de apoio.
<b>Uso Pontual (UP)</b>	Configura uma citação (direta e/ou indireta) com o mínimo de investimento na reflexão sobre o texto original. O universitário escreve paráfrases curtas, mas não mostra, por escrito, uma sua reflexão.
<b>Uso integrado ao projeto de dizer (UI)</b>	O universitário apresenta citações direta e/ou indireta de conceitos teóricos, relacionando-os aos propósitos da produção textual escrita, valendo-se de paráfrases mais longas, caracterizadas por argumentos lógicos. Ou seja, apenas com o uso integrado, o aluno cumpriu, de fato, a tarefa esperada pela instituição.
<b>Nenhuma menção ao texto (-)</b>	Não é possível identificar menção direta ou indireta ao texto de apoio.

<sup>13</sup> A concepção de “mera citação” sem “apropriação” do que é dito é criticada adiante, com Authier-Revuz (2011).

<b>TEMAS MAIS RECORRENTES</b>	
<b>Formação deficitária (F)</b>	Entendida como formação acadêmica inadequada para a prática da sala de aula.
<b>Empregabilidade (E)</b>	Destaque para o fato de haver, no mercado de trabalho, demanda pela profissão de professor, apesar dos baixos salários e da desvalorização do profissional.
<b>Novas tecnologias (TC)</b>	Entendida como defasagem do professor em relação ao uso de novas tecnologias; destaque para o emprego de ferramentas digitais como ferramentas pedagógicas, modo de “chamar a atenção do aluno” concebida, pelo universitário, como diferenciada.

Quadro 01 – Grade de leitura

Com base nesses critérios, buscamos identificar indícios no conjunto do material, os quais pudessem apontar para os posicionamentos discursivos dos universitários quanto ao tema solicitado. De nosso ponto de vista, é uma maneira de investigar as representações que os universitários projetam de si como graduandos e como futuros professores. Foi o trabalho de leitura do conjunto do material, com base no procedimento indiciário fundamentado nos critérios explicitados na “grade”, que possibilitou que chegássemos aos temas mais recorrentes nas produções textuais escritas. Assim:

Universitário	T1	T2	T3	T4	T5
LD_19_M	C-	C- / UI	-	C+/ UP F	C- TC
LD_20_F	-	-	C-	C-	C-

Com base na codificação estabelecida na grade, procuramos mostrar como lemos as produções textuais escritas pelos universitários, no que se refere ao aproveitamento dos textos de apoio, com vistas ao reconhecimento dos temas mais frequentes. O universitário identificado como LD\_19\_M, por exemplo, fez menção indireta aos textos T1 e T5; também se reconhece

na leitura de sua produção escrita uso pontual com citação direta de T4 e uso integrado ao projeto de dizer, com base em T2. Mencionou o tema da formação acadêmica com base no uso pontual de T4 e o emprego de tecnologias numa citação indireta a T5. Já o universitário LD\_20\_F, faz, em sua produção textual escrita, menção indireta a T3, T4 e T5 e não faz menção (pelo menos, não é possível identificar menção alguma) a T1 e T2. Assim foi feito com todos os textos do material de análise.

De nosso ponto de vista, o fato de o universitário ter mencionado todos ou a maioria dos textos de apoio não significa: (i) o cumprimento da tarefa solicitada pela instituição, com atendimento ao tema e ao caráter interlocutivo do gênero; (ii) aproveitamento analítico-reflexivo na prática letrada acadêmica. Dentre os participantes da pesquisa, há universitários, por exemplo, que usaram apenas um dos textos, mas de maneira integrada ao projeto, com apresentação de argumentos sólidos em função da imagem de interlocutor que projetava na atividade. Os índices quantitativos de menção aos textos de apoio nos interessam à medida que configuram a possibilidade de observar tendências mais gerais no processo de leitura dos universitários.

Com base nos procedimentos explicitados, elaboramos gráfico com o número de escreventes que mobilizaram cada um dos textos de apoio (segundo grade correção) e com as respectivas porcentagens. O gráfico aparece a seguir:

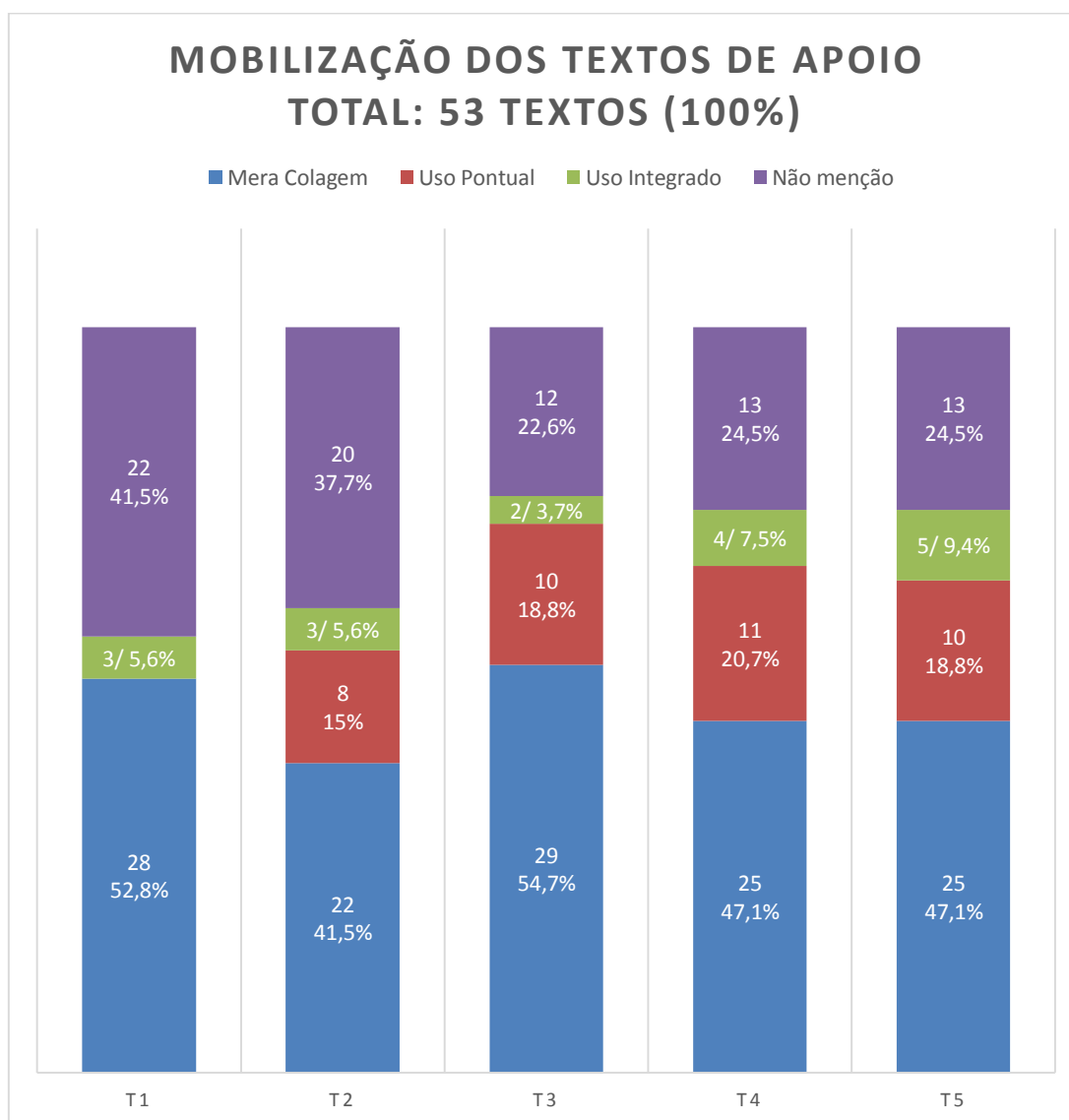


Gráfico 05: Mobilização dos textos de apoio por parte dos universitários

Em relação aos temas mais recorrentes encontrados nos textos dos universitários, obtivemos os resultados a seguir que mostram o número de ocorrências e as respectivas porcentagens de cada um dos temas. Salientamos que nos 53 textos analisados, houve ocorrência de mais de um tema em vários textos. Dessa forma, encontramos 75 ocorrências dos temas dentre os 53 textos analisados. Por isso, apresentamos a porcentagem em relação ao



número de ocorrências e não em relação ao número de textos:

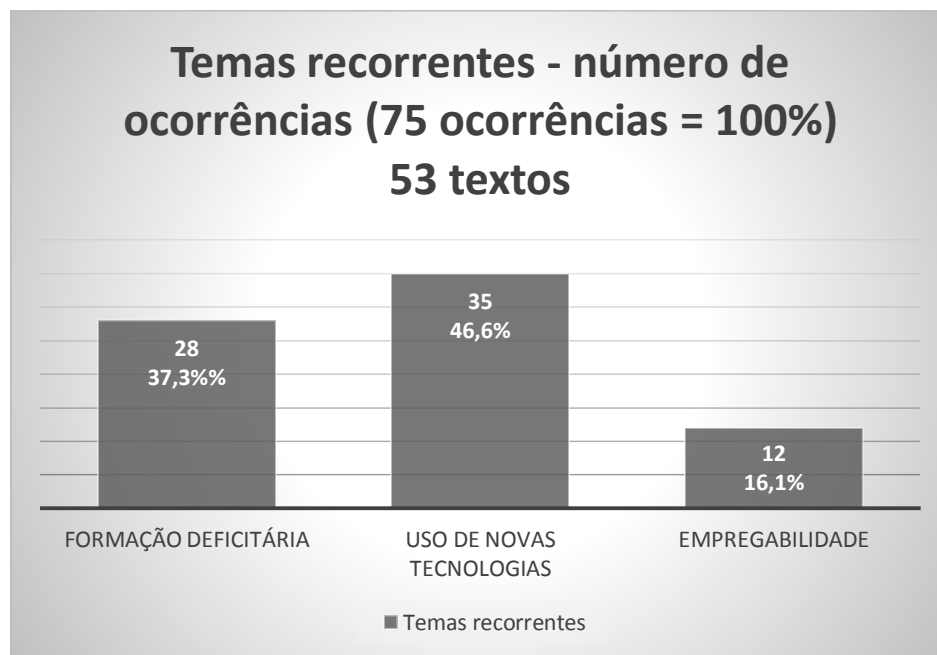


Gráfico 06: Temas recorrentes nas produções textuais escritas

É partindo desse levantamento quantitativo que buscamos interpretar na seção seguinte, de uma perspectiva dialógica, os enunciados que compõem o material, visando avaliar na produção textual escrita dos universitários representações sociais no jogo enunciativo. Os números apresentados nos gráficos anteriores indicam resultados que são abordados adiante.

## 4. Análise dos dados

---

O estudo da escrita pode ser feito por meio de perspectivas diversas, desde o estudo da estrutura formal de um texto e suas relações sintáticas, por exemplo, até um estudo mais amplo que considera relações sócio-históricas que atravessam a produção de sentidos. Retomando nosso objetivo de análise que é o de estudar as representações que universitários, segundanistas de um Curso de Licenciatura em Letras, constroem a respeito de si em relação ao seu papel de graduando e de futuro professor, em práticas de leitura e escrita contemporâneas, buscamos investigar e analisar, na produção escrita desses universitários, índices dessas marcas que apontam para um processo de historicidade social, por sentidos que sejam representativos dos papéis sociais assumidos por (auto-atribuídos por, atribuídos por terceiros a) esses escreventes na relação de alteridade.

Da perspectiva assumida, concebemos texto e sujeito como atravessados por relações sócio-históricas, ideológicas, de poder, no processo interlocutivo com o outro (texto, sujeito), seja por aproximação, seja por distanciamento, negação, aparente desconsideração, de modo consciente ou inconsciente. Queremos afirmar, com isso, que assumimos, na análise dos dados, uma perspectiva dialógica da linguagem, pautada nos estudos bakhtinianos.

Antes de partirmos para as análises dos dados, faz-se necessário refletirmos sobre a historicidade que atravessa a escrita acadêmica, aquilo que Corrêa (2011) denomina, com base em Voloshinov e Bakhtin (1926), “presumido social do gênero do discurso”. Para o que nos interessa, faremos considerações, ainda que breves, a respeito da escrita escolar cobrada pelas instituições no Ensino Médio e em exames vestibulares, uma vez que é esse modelo que parece

atravessar e constituir, dialogicamente, a produção textual escrita dos universitários.

É sabido que as instituições de Ensino Superior, no Brasil, têm, por força da lei, necessidade de aplicar ao candidato a uma vaga nessa instituição prova escrita composta de questões objetivas e/ou dissertativas, sobre os conteúdos programáticos da grade curricular da Educação Básica – em especial do Ensino Médio –, e de uma produção textual escrita, denominada, historicamente, de *redação*. Essa avaliação classificatória, convencionalmente chamada de vestibular, tornou-se norteadora do ensino da produção textual escrita, uma vez que universidades públicas, por exemplo, têm as vagas disputadas por número muito elevado de candidatos, superior, portanto, ao que poderiam (ou deveriam) acolher nas instituições. As escolas, então, passaram a normatizar o estudo do texto escrito cobrado nesses exames, quase sempre, com proposta de estruturação prescritiva dos gêneros. O texto dissertativo, por ser o mais cobrado, talvez seja o mais influenciado por esse processo de normatização, o que faz com que os alunos que conseguem ingressar na universidade frequentem os cursos mesmo com base deficitária em relação à produção desse tipo de texto. Essa percepção de déficit aparece de maneira generalizada dentre os próprios alunos, mas também professores, pais e responsáveis (a propósito da crítica ao discurso de déficit na Educação (ver Fiad, 2011)).

O que atravessa a produção textual escrita é a historicidade do letramento escolar, pautado no ensino das chamadas “forma” e “conteúdo”, já que é, como discutido, a prática legitimada por excelência no uso da linguagem (a esse respeito ver as críticas de Street, 1984; Kleiman, 1995; Rojo, 2008, com base em Hamilton, 2002). Para Costa Val (2004), essa estrutura formal não é prescrição consciente, mas exigência histórica e social que concebe texto como “construção de um todo adequado” (COSTA VAL, 2004, p. 18-19).

Poderíamos considerar, com Lea & Street (2006), que o ensino da escrita, está, pois,

enraizado no modelo de habilidades de estudo, uma vez que bastaria ao aluno aprender regras estruturais e adequá-las a qualquer contexto. Esse modelo se caracteriza pela crença numa suposta transparência da linguagem, segundo a qual o aluno saberia como produzir textos sem quaisquer problemas, segundo as exigências das instituições de ensino. Lillis (1999) e Street (2010), no entanto, no âmbito dos Novos Estudos de Letramento, consideram a pertinência de se buscar explicitar o que há de “oculto” nas relações de poder entre instituição e aluno. Para esses autores, dentre outros, o ensino da escrita deveria partir de interação face a face mais frequente e explicitação, por parte da instituição, daquilo que se espera do texto escrito pelo aluno, culminado num modelo que “contempla a complexidade das relações de sentido”, o dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2006).

Numa avaliação crítica a esse modelo de letramento acadêmico, Corrêa (2011) procura mostrar que não há como práticas letradas acadêmicas serem totalmente explicitadas, já que seu funcionamento é regido histórica e socialmente por procedimentos que deixam implícitos esses aspectos. Para Corrêa (2011), as práticas da produção de texto estão sempre inscritas em práticas sociais discursivas mais ampla. Não se trata, portanto, de aprender a ler e a escrever de um ponto de vista técnico, para depois decidir o que fazer com esse aprendizado, na avaliação crítica de Street (1984) ao que ele denomina modelo de letramento autônomo; escrever é um fenômeno que coloca em evidência a complexidade das relações sociais da linguagem, constituídas por relações de poder, de ideologias que são incontroláveis do ponto de vista da produção dos sentidos.

Para o que nos interessa nesta pesquisa, o sujeito escrevente reproduz, na instituição, determinados modelos não por acreditar que a partir deles se produz, de fato, “bons” textos, mas porque esses modelos constituem a “sua” prática discursiva, “homogeneízam” as práticas

letradas tais como são reconhecidas na academia, fazendo parte, portanto, do presumido social do gênero.

Com base no conceito de “presumido social” que atravessa a prática da produção escrita, os alunos cumprem a tarefa solicitada, colocam em prática o modelo aprendido, mas, ao mesmo tempo, são “cobrados” (sem precisar que lhes seja dito) a realizar tarefa reflexiva mais complexa, não explicitada, mas, espera-se, “sabida” como requisito para que esse aluno possa assumir o discurso acadêmico-científico da instituição. Consideramos, então, que o que é dito pelo universitário na produção textual (o que ao pesquisador é o levantamento de hipóteses sobre as representações sociais) faz parte de um conflito velado, mas por ele vivenciado, entre aquilo que efetivamente consegue dizer, filiando-se, muitas vezes, a discursos que não são acadêmico-científicos e àquilo que é esperado pela universidade.

Antecipando o que pretendemos destacar, por meio das análises, avaliamos que os posicionamentos discursivos assumidos pelos graduandos não estão de acordo, por exemplo, com aquilo que a universidade, enquanto instituição formadora, espera da formação acadêmica, já que os alunos se baseiam em discursos mais socialmente cristalizados, sem demonstrar reflexão teórica (pelo menos, não da perspectiva da universidade) com base nos textos científicos. No entanto, no âmbito dos estudos de letramento, esses posicionamentos assumidos pelo graduando não podem ser ignorados: devem ser considerados, investigados, “ouvidos”, uma vez que atravessam o sujeito e a produção dos dizeres, atingindo diretamente a imagem do futuro professor.

Salientamos que, de nossa perspectiva, os posicionamentos colocam em evidência representações sociais do processo interlocutivo. Lembramos, com Moscovici (2001), que para representar-se ou representar algo, o sujeito deve ocupar lugar social, ou seja, deve “significar”

a partir da coletividade. No entanto, essa coletividade, para o autor, não acontece apenas pelo fato de algo ser compartilhado ou de ser objeto social comum, mas por *ocupar determinado lugar* que afeta essa sociedade. “Representando-se uma coisa ou uma noção, não produzimos unicamente nossas próprias ideias e imagens: criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas.” (MOSCOVICI, 2001, p. 63)

#### **4.1 O processo de constituição da escrita dos universitários: mobilização dos textos de apoio**

Como mencionado, foi proposta, aos alunos, atividade de escrita cuja expectativa era de que o universitário se posicionasse por meio de um “projeto de dizer”, ou seja, esperava-se que fizesse leitura analítico-reflexiva dos textos de apoio e de outros que julgasse pertinentes. Para a instituição acadêmica, pode-se dizer que o universitário não deveria, simplesmente, mencionar os textos de apoio com base numa “colagem” de excertos, mas articulá-los de maneira crítica, buscando posicionar-se (historicamente) em relação ao tema solicitado.

O conflito entre o que o universitário produz e a expectativa da universidade aparece marcado na ilusão, ainda que necessária, de transparência da linguagem (AUTHIER-REVUZ, 2011). Na proposta de produção de um texto dissertativo há uma relação de poder entre o professor e o aluno; de nosso ponto de vista, o “extralinguístico” que “fala” nesse processo interlocutivo é caracterizado historicamente por concepção tradicional, normativa, prescritiva do que seja “o” texto.

Para a problematização dos posicionamentos assumidos pelos sujeitos na relação com o tema, faz-se necessário analisar também os posicionamentos que aparecem, mais evidentemente, em cada um dos textos de apoio, visando à investigação das produções textuais escritas de uma perspectiva dialógica.

O texto codificado como *T1* é *Letras*, publicado no Guia de profissões da UNESP. Trata-se de texto institucional que tem por objetivo explícito apresentar as características do curso de Letras na referida instituição. Avaliamos que esse texto é caracterizado por discurso acadêmico, uma vez que há forte ênfase em trabalhos de iniciação científica e de pós-graduação realizados pela instituição. Mas não somente: essa é uma maneira de a instituição se legitimar, diante da sociedade, de outras instituições de ensino superior, como centro “produtor” de saber na formação dos cidadãos, incluídos, até mesmo, os que não têm acesso formal à universidade.

*T2* é o *Guia de carreiras: Letras*, publicado no portal G1. Esse texto é marcado discursivamente pela posição do professor. Há, como exposto, o depoimento de um professor da rede particular de Educação Básica, Maurício Araújo, que diz estar satisfeito com a profissão, já que, por trabalhar em escola particular, é valorizado e recebe bons salários. No entanto, o professor enfatiza que não foi preparado para a prática da sala de aula, pois a formação nos cursos de graduação seria, em sua avaliação, deficitária. O discurso de valorização da profissão é ignorado pelos universitários na leitura desse texto, já que nenhum dos participantes da pesquisa faz referência a altos salários ou escolas privadas, por exemplo. O discurso marcante em *T2* é o da empregabilidade; trata-se, afinal, no serviço que o portal G1 oferece aos leitores, de “guia” para os candidatos ao processo vestibular. A expectativa é que esse serviço seja, de fato, de utilidade pública, com indicação de como o profissional possa se colocar no mercado de trabalho. Na visão dos universitários, como veremos, apesar dos baixos

salários, há possibilidade de emprego como professor. Os universitários estão, dessa perspectiva, *com* o portal G1, com a avaliação proposta pela instituição jornalística, na edição que essa instituição faz da situação do professor no Brasil. Como veremos a seguir, nos textos analisados, há também ênfase na desvalorização e no pouso *status* social da profissão. Dois posicionamentos discursivos aparecem como constitutivos no tratamento do profissional “professor”: o do *professor valorizado* vs. o do *graduando com formação deficitária*. Historicamente, esse conflito não é recente e tem relação, acreditamos, com a crise das instituições como comentado a seguir, a propósito da apropriação que os universitários fazem de T3.

T3 se refere ao texto *A educação vista pelos olhos do professor*, publicado por revista especializada em Educação, *Revista Nova Escola*. Apesar de aparecerem diversos dizeres a respeito da desvalorização do professor e de problemas enfrentados em sala de aula, como indisciplina e descaso dos pais, por exemplo, o que se destaca nos textos produzidos pelos universitários com base nesse texto original é a desvalorização dos cursos universitários. De nossa perspectiva, o argumento de autoridade apresentado pela Revista, com base no depoimento da assessora da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Telma Weizs, é relevante nessa percepção; dialogicamente, no entanto, é importante avaliar que a desvalorização das instituições no processo da Educação e no processo de formação cidadã não é recente e tem sido cada vez mais exposta, a exemplo do que avalia Castells (2013) nos protestos mais recentes vistos no mundo e também no Brasil.

T4 e T5, textos teóricos de Lillis (1999) e Rojo (2008), respectivamente, foram selecionados, como textos de apoio à proposta de produção textual escrita, da bibliografia obrigatória da disciplina, e são, mais evidentemente, atravessados por discurso acadêmico-



científico, característico do gênero “artigo acadêmico”, em particular, por mobilizarem explicitamente conceitos teóricos advindos dos estudos de Letramentos Acadêmicos e dos estudos sobre Multissemiose, respectivamente. De uma perspectiva dialógica, no entanto, nenhum discurso se faz “por si só”; apenas pode emergir na interação com outros dizeres sócio-históricos. Assim, o que é abordado pelas autoras nesses artigos científicos tem relação com práticas letradas no contexto situado da escola/universidade, mas também com o que historicamente tem sido produzido, no âmbito da pesquisa acadêmica e fora dela, sobre relação assimétrica entre professor e aluno; problemas na instituição universitária; crise na Educação; necessidade de uso de tecnologias de informação e comunicação nas formações docente e discente, como modo de (tentar) “superar” a reconhecida crise na Educação.

A partir do exposto, procuramos sintetizar no quadro seguinte o que pareceu, de maneira marcada, na leitura que os universitários fizeram dos textos de apoio e no modo como deles se apropriaram na produção textual escrita:

<b>Posicionamentos discursos identificados nas produções textuais escritas</b>	
<b>T1</b>	Discurso institucional acadêmico – ênfase na pesquisa científica
<b>T2</b>	Discurso mercadológico – empregabilidade Discurso de desvalorização da formação em cursos de Licenciatura
<b>T3</b>	Discurso da desvalorização da profissão <i>professor</i> Discurso de desvalorização da formação em cursos de Licenciatura
<b>T4</b>	Discurso científico sobre a escrita acadêmica
<b>T5</b>	Discurso científico sobre letramentos multissemióticos

Quadro 02: Posicionamentos discursivos identificados nas produções textuais escritas  
Da perspectiva teórica assumida, mesmo quando os universitários fazem mera citação

dos textos de apoio, houve posicionamento crítico-reflexivo por parte do sujeito (AUTHIER-REVUZ, 2011). Ou seja, ao fazer mera menção ou reprodução dos textos de apoio, o sujeito apresenta argumentação, assume posicionamento (discursivo) crítico-reflexivo, mesmo que essa argumentação e esse posicionamento não sejam os esperados pela instituição acadêmica. Com Authier-Revuz (2011), consideraremos que, ao citar os textos de apoio, os enunciados desses sujeitos estão marcados por alteridade representada. Eles se filiam explicitamente aos discursos que atravessam os textos de apoio, por processo de menção. O que nos interessa observar nessa alteridade representada é o atravessamento do já-dito, ou seja, a interdiscursividade que marca as posições desse sujeito ao assumir esses dizeres em seus enunciados. Objetivamos, assim, a compreensão da alteridade constitutiva, do social e do histórico que perpassam a formulação dos enunciados (dos sujeitos), ou seja, consideramos que há uma “anterioridade em todo dizer do real de uma discursividade que, ao modo de uma exterioridade que age, constitutiva de seu interior, restringe-o, condiciona-o, alimenta-o ao mesmo tempo que o envia – ou descentra-o – para fora dele mesmo.” (AUTHIER-REVUZ, 2011, p. 7). Desse ponto de vista, podemos afirmar que mesmo quando não há menção explícita a (por nós reconhecida de) determinado texto de apoio, isso não quer dizer que o posicionamento discursivo identificado como marcante nesse texto, ou ainda outros, não seja também constitutivo.

Considerando-se, a partir do exposto, que o sujeito *sempre* se posiciona discursivamente na relação com o outro (sujeito, texto), *sempre* se filia a determinados discursos a partir do que diz o outro (sujeito, texto), os dados quantitativos levantados com base nos procedimentos e critérios adotados são analisados com a finalidade de verificar a recorrência desses posicionamentos. Retomemos os dados do gráfico 05 que mostra, quantitativamente, a

mobilização dos textos de apoio pelos universitários: do total de 53 textos (100%), apenas uma média de 4% dos escreventes fez uso integrado ao projeto, ou seja, escreveu texto argumentativo de acordo com as expectativas da instituição. Ao mesmo tempo, uma média de 48% (quase metade) dos universitários fez mera menção (colagem) dos textos de apoio, média de 18% fez uso pontual e média de 30% não fez menção alguma, configurando, nestes casos, aproveitamento não esperado pela instituição.

Reconhecemos que, mesmo apresentando índice baixo (média de 4% dos escreventes), houve “resposta” às expectativas da instituição, no que se refere à mobilização dos textos de apoio por meio daquilo que estamos considerando “uso integrado ao projeto”. Ao mesmo tempo, número significativo de escreventes - média de 30% - não faz menção alguma (direta ou indireta) aos textos de apoio, o que configura, por ausência, *réplica* à instituição: da perspectiva do universitário, é preciso preencher o espaço “em branco” da produção textual escrita, por meio da mobilização de textos outros, não esperados do ponto de vista da instituição.

Vejamos um exemplo de cada uma dessas mobilizações:

Exemplo de “uso integrado ao projeto”

#### **Enunciado 01**

Com base nessas questões pretendemos discutir como se dão as práticas de escrita no nível superior de ensino a partir do conceito de “letramento acadêmico” proposto por Lillis (1999). Segundo a autora existe uma discrepância entre as expectativas do professor e as produções textuais dos alunos devido ao estabelecimento de convenções implícitas aos textos de gênero acadêmico. Essas convenções, de acordo com a autora, apresentam uma falsa ideia de transparência, na medida em que se sustentam a partir de meras orientações de domínio técnico carentes de um propósito comunicativo. (...) Logo, podemos afirmar que, do nível básico ao superior, as convenções acerca da escrita negam o caráter constitutivo da língua: o “dialogismo” que consiste em uma maneira de pensar linguagem a partir da relação humana, mas que não se limita ao encontro presencial. Assim, o “mistério” apontado

por Lillis e o “conflito” indicado por Fiad (2011) podem ser entendidos como as lacunas existentes entre aquilo que o aluno produz na ausência física da figura de um destinatário e aquilo que o professor espera que aquele produza. (LN\_43\_F)

Exemplo de “não menção”

### **Enunciado 02**

Há algum tempo, grande parte dos debates correntes na educação está relacionada ao “papel da escola” e ao “papel do professor”. Nóvoa (1991) relaciona o desenvolvimento da profissão do educador ao desenvolvimento da instituição escolar. Sendo assim, é possível considerar que ambos sofrerão mudanças de acordo com cada momento das sociedades, o que envolve transformações sociais, culturais e econômicas. O autor considera, então, a necessidade de uma redefinição da função educativa, a fim de redescobrir quem são os alunos, os professores, o papel da escola, o que ensinar, etc. Segundo pesquisa realizada pela UNESCO, em 2004, esta necessidade de mudança é quase unânime para aqueles que, direta ou indiretamente, trabalham no contexto escolar, porém, esse movimento, segundo Libâneo (2003), não deve mudar o papel da escola como “instituição necessária à democratização da sociedade”. (LN\_35\_M)

De acordo com a expectativa da instituição, pode-se dizer que parte dos universitários não conseguiu se posicionar, ocupar lugar científico “próprio” que caracteriza prática letrada no contexto situado da academia, considerando-se que a maioria fez mera “colagem” ou uso pontual dos textos de apoio, como mostrado adiante, ou, ainda, que não foi possível reconhecer, da perspectiva do pesquisador, no processo investigativo de leitura das produções textuais escritas, menção explícita ou indireta aos referidos textos. Uma vez que assumimos o conceito de *dialogismo* nesta pesquisa, no entanto, afirmamos que *toda* mobilização – ou *ausência de* – feita pelo universitário é considerada como atravessamento de discursos, marcados pela alteridade representada e pela alteridade constitutiva. Não nos interessa dizer se essa mobilização dos textos de apoio foi feita de maneira “certa” ou “errada” (supondo que exista), mas *como* essas produções textuais escritas indiciam posicionamentos e, conseqüentemente,

representações sociais nas relações entre os sujeitos.

Vejam agora outra versão do gráfico, em que procuramos mostrar quantos universitários mobilizaram os textos de apoio e quantos não mencionaram os referidos textos (ou, pelo menos, não foi possível observar a mobilização desses textos):

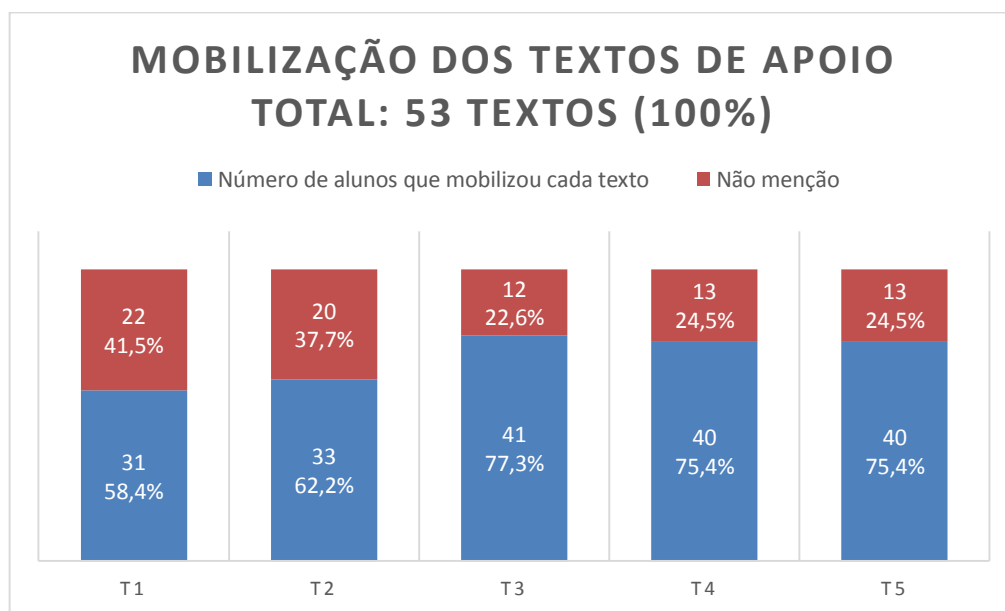


Gráfico 07: Uso discursivo dos textos de apoio

Observando o gráfico 07, considera-se que a maioria dos alunos (média de 69,7%) mobilizou todos os textos de apoio, direta ou indiretamente. Além disso, nota-se que grande parte dos escreventes (média de 76%) mobilizou os textos que apresentavam conceitos mais próximos do discurso acadêmico-científico, apresentados em T3, T4 e T5. No entanto, o que nos interessa nas análises é observar *como* se deu essa mobilização, por aproximação, distanciamento, negação; na tensão, resistência, conflito ao dito, como procuramos explorar na análise dos dados. Reafirmamos, enfim, que o fato de os universitários usarem direta ou

indiretamente os textos de apoio não significa que a “fonte” dos sentidos esteja no texto escolhido. De nossa perspectiva, os enunciados produzidos são um “elo da cadeia de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 1997), de caráter sócio-histórico, portanto, mais amplo do que a produção textual escrita de maneira imediata. Os sentidos disseminados nessas produções não “nascem” nem “morrem” devido ao uso (ou não) desses textos de apoio; são anteriores e se seguirão às produções dos universitários.

#### **4.2 Temas recorrentes**

Em nossas análises, procuramos observar os temas de maior recorrência nas produções textuais escritas dos graduandos, uma vez que essa recorrência pode mostrar tendências nos posicionamentos discursivos assumidos e nas representações sociais projetadas pelos escreventes. O que nos chamou a atenção em relação ao processo de escrita dos graduandos foi que um número elevado de universitários apresentou, como “fio condutor” de sua produção, os seguintes temas:

- i. formação deficitária;
- ii. empregabilidade;
- iii. uso de novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Retomemos os dados do gráfico 06, exposto nos procedimentos metodológicos, que indicam número (e porcentagem) de ocorrências dos temas citados: do total de 53 produções escritas, obtivemos 75 ocorrências dos três temas, uma vez que em vários textos analisados foram mobilizados dois ou mais temas. Sendo assim, as porcentagens são relativas às 75

ocorrências (100%), em que 37,3% delas foram sobre o tema *formação*, 16,1% sobre o tema *empregabilidade* e 46,6% sobre o tema *uso de novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem*.

Como mencionado, acredita-se que esses discursos atravessam os enunciados, pois essa projeção não deixa de ser uma réplica desse sujeito que é constituído sócio-históricamente dessa maneira. Os sujeitos não mobilizam esses sentidos porque esses estariam “disponíveis” nos textos de apoio, mas porque esse atravessamento histórico-social é constitutivo da subjetividade/alteridade.

#### **4.2.1 Formação**

Parte considerável dos universitários mobilizou questões relacionadas à formação, tanto em relação à graduação quanto a cursos de formação continuada. Em termos quantitativos, nos 53 textos analisados, no total de 75 ocorrências (100%, lembrando que na maioria dos textos foram mobilizados dois ou mais temas), encontramos 28 (37,3%) ocorrências relacionadas a esse tema. Ao considerarmos a relação entre o número de textos analisados (número de universitários) e o número de ocorrências em relação ao tema, temos que mais da metade dos escreventes mobilizou o tema *formação*, uma vez que em 53 textos, foram encontradas 28 ocorrências. Esse número equivale à 53,8% dos escreventes.

Avaliamos que esse alto índice tem relação, por um lado, com o fato de que “formação” aparece no tema do texto dissertativo solicitado: “A formação acadêmica e o papel do graduando em Letras como futuro professor”. Trata-se, de nosso ponto de vista, de “resposta” dos universitários em atendimento ao tema, à instituição, na função do professor da disciplina,

mas também, talvez, em atendimento a uma projeção que faz de si próprio em diferentes posicionamentos discursivos, como procuramos explorar nas análises. Por outro lado, não deixa de ser surpreendente o fato de que, em todas as ocorrências de “formação” – acadêmica, portanto, na universidade, no contexto situado mais imediato em que produz a produção textual escrita e no contexto situado mais amplo do que representa ter diploma de nível superior no Brasil, numa universidade pública, por exemplo – essa mobilização foi qualificada como “inadequada”, uma vez que os graduandos associaram formação (acadêmica) à atuação em sala de aula.

Observamos, ainda, no conjunto de textos que fazem referência à “formação”, silenciamento no que se refere à formação acadêmica para atuação científico-acadêmica, o que poderia ser desenvolvido explicitamente, por exemplo, por referência a T1, “Letras”, do Guia de Profissões do portal da Unesp. Para o que nos interessa, essa ausência de menção explícita (ou de possibilidade de o pesquisador identificar, nas produções textuais escritas, o tema) também implica modo de constituição (pela falta), de representação social que o universitário faz do graduando e do futuro professor.

Vejamos excerto de produção textual escrita pelo universitário LN\_36\_F:<sup>14</sup>

### **Enunciado 03**

O graduando em Letras, enquanto licenciando, encontra-se hoje em uma situação bastante delicada, **já que o produto final de sua formação não coincide ou não faz coincidir sua prática cotidiana com o que viu ao longo de todo o seu curso. Vemos longos conteúdos, mas não sabemos nem a hora e nem como aplicarmos em sala de aula**, embora sejam colocados à mesa muitos exemplos. E acredito também que nada substitui o cotidiano, o treino, por assim dizer. (...) Ademais, o que manca, dentro do curso de formação do professor, é a falta de possibilidades de estar em sala de aula, que não são esgotadas somente pelos estágios supervisionados. Sobre isso se expressou bem o professor de português Maurício Araújo: “A licenciatura não

---

<sup>14</sup> O texto integral referente a cada um dos enunciados analisados nesta seção encontra-se em Anexo.



oferece toda a prática necessária, mesmo considerando os estágios. Se depender só disso, o primeiro impacto vai dar um susto na pessoa.”. (LN\_36\_F, destaques nossos)

Destaca-se, neste enunciado, o conflito teoria vs. prática. De uma perspectiva dialógica, não se trata, de modo algum, de “cobrança” exclusiva do universitário escrevente do Enunciado 03. Ao final do curso de ensino superior, o universitário, inscrito em instituição pública (ou particular também), espera que o “produto final” recebido lhe permita um desempenho excelente em sala de aula. É como se se projetasse, neste lugar de enunciador, como “cliente”/“consumidor” que, ao final do processo de compra, teria plenos direitos jurídicos de reclamar do “produto final” recebido. Há também outro ponto a ser destacado nesse enunciado: o da “aplicação” didática do que é aprendido em “longos conteúdos” e o que é efetivamente praticado num contexto de sala de aula com o qual não se tem o contato esperado. “O que manca” é a ausência de “possibilidades de estar em sala de aula”, não esgotadas pela realização de estágio supervisionado, nas palavras tanto do universitário quanto do professor entrevista pelo Portal G1 (T2).

Podemos, ainda, observar nesse mesmo Enunciado 03 relação com o que é apresentado na reportagem da revista *Nova Escola*, “A educação vista pelos olhos do professor”, em que grande parte dos entrevistados também critica a formação inicial. O escrevente apresenta em seu texto “tripla” negação, de maneira crescente, em relação ao discurso acadêmico, como se pode notar nas marcas linguísticas do trecho: “Vemos longos conteúdos, mas **não** sabemos **nem** a hora **e nem** como aplicarmos em sala de aula, embora sejam colocados à mesa muitos exemplos.” (LN\_36\_F, destaques nossos), o que evidencia ainda mais *recusa* ao que é tomado como da instituição universitária.

Destacamos, de maneira especial, neste mesmo texto da revista *Nova Escola*, o posicionamento da especialista em Psicologia da Aprendizagem e Assessora Pedagógica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Telma Weisz, que marcará fortemente o posicionamento de outros universitários em relação a esse tema. Segundo Weisz, "como a relação entre a motivação e a prática de ensino quase não aparece, muitos [professores] provavelmente não se dão conta de como a graduação foi ineficiente.". E ainda: "Sem explorar e ensinar corretamente as didáticas específicas, é como se as faculdades vendassem o futuro professor e o soltassem no mundo. É óbvio que, nessa situação, não dá para saber o que fazer." (REVISTA NOVA ESCOLA, 2007).

De um ponto de vista dialógico, podemos dizer que por melhor que sejam as instituições, com infraestrutura, currículos de cursos atualizados, pessoal capacitado; por melhor que sejam os universitários na sua atuação como graduandos, "o que manca" pode estar na ausência de percepção de alteridade. Se o "primeiro impacto" do professor com o aluno na sala de aula pode, de fato, ser ficcionalizado em cursos de licenciatura, será, sempre e inevitavelmente impactante, uma vez que se trata de relação *nova*, ainda que historicizada, que se instaura no momento da enunciação com o outro. Não há como prever, não há como antecipar tudo o que o outro fará, dirá, pensará, como irá agir nessa relação de alteridade. É esta ausência de compreensão, esta "lacuna" que parece fundamentar as frequentes queixas dos profissionais em formação em seus respectivos cursos.

Vejamos o Enunciado 04:

#### **Enunciado 04**

Ao abordar a formação acadêmica do professor, lembramos que **a educação brasileira está incluída entre as piores do mundo**. Telma Weisz, especialista em aprendizagem, culpa a formação do professor como uma das causas desse fraco desempenho e argumenta: "sem explorar e ensinar

corretamente as didáticas específicas, é como se as faculdades colocassem um lenço nos olhos e vendassem o futuro professor e o soltasse no mundo.” Este é um dos grandes problemas que o professor tem que enfrentar, todas as reclamações e críticas negativas sempre recaem sobre ele. (LD\_11\_M, destaques nossos)

Em 04, o universitário escrevente se coloca numa posição de distanciamento, tanto da posição do graduando, como da do professor. Com efeito, parece se projetar como *delator* de mazela social quando enuncia, em tom quase profético, que “a educação brasileira está incluída entre as piores do mundo.” Curiosamente, esse tom de “denuncismo”, que produz impacto inicial e “prende” a atenção do leitor, aparece também em determinados veículos de comunicação, como modo de produzir audiência. Tanto o jornalista quanto o universitário têm obrigação, por motivos diferentes, de fundamentar a crítica, este último, na “voz” da especialista em Psicologia da Aprendizagem e Assessora Pedagógica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Telma Weisz. Este é o argumento de qualidade encontrado pelo universitário na composição do texto dissertativo. Não ocorre ao universitário, por exemplo, questionar o que é “didática específica” na formação do professor, ainda que a questão de “responsabilidade” na formação acadêmica pudesse ser lida nos textos teóricos discutidos em sala de aula e apresentados como texto de apoio, a saber, os de Lillis (1999) e Rojo (2008).

Numa perspectiva dialógica, o conflito aparece entre o que é tomado como “pior educação do mundo” e o que é efetivamente vivido pelo universitário, que se “divide” entre graduando que vive nesse sistema educacional, (futuro) professor que atua(rá) nesse sistema, cidadão denunciante das principais mazelas da sociedade.

Vejamos os enunciados seguintes:

**Enunciado 05**

No entanto, **a ideia de um curso completo e eficaz permanece somente na teoria**, pois o que é estampado em muitas pesquisas é que o ensino de práticas pedagógicas e outras subáreas da Educação não são suficientes para que o aluno, ao iniciar sua carreira de docente, se diga pronto e capacitado para a função. Tendo em vista a pesquisa feita pela revista NOVA ESCOLA, de 2007, e a reportagem do site G1 sobre Guia de Carreiras, o professor vê que a escolha de seguir tal carreira foi feliz, mas assume que não foi o bastante para enfrentar uma sala de aula, de modo que soubesse lidar, sem complicações, com as particularidades e, com isso, acaba relacionando o problema **não só com a falta de qualidade de ensino na universidade**, mas com aspectos externos à escola – estrutura familiar do aluno – e com a própria gestão da escola onde trabalha. (LN\_39\_F, destaques nossos)

**Enunciado 06**

A prática dos diferentes letramentos é necessária, mas este é um trabalho que caminha vagarosamente, em desacordo ou em atraso quanto às demandas sociais, e o **curso de Letras da Unesp também é incoerente ao propor a prática de letramentos aos futuros professores**. É comum, por exemplo, após uma aula na qual discute-se a inconsistência da redação escolar enquanto gênero, sob o argumento de ser esta uma produção que só circula no meio escolar, distante das realidades comunicativas, o professor ou professora pedir-nos uma dissertação acadêmica – gênero que só circula no meio acadêmico! O pedido, sem qualquer observação crítica, indica pouca reflexão a respeito do conteúdo exposto. **Também as discussões sociolinguísticas referente às diferenças sociais e diferentes níveis de letramento, às variantes linguísticas. Embora façamos leituras de autores como Bagno, Marcuschi e Possenti, a questão é abordada, em alguma digressão desta e daquela disciplina, como “curiosidades do idioma”, uma “teoriazinha”** que os futuros professores devem conhecer (...). (LD\_26\_M, destaques nossos)

Os Enunciados 05 e 06 marcam fortemente posicionamento de distanciamento no que se refere ao discurso acadêmico-científico, relacionado ora à ineficácia do processo de ensino, ora a “curiosidades” da língua, “teorizinhas” sem utilidade prática. Consideramos que o uso dessas marcas linguísticas, por parte dos escreventes, evidencia não apenas o distanciamento em relação ao discurso acadêmico-científico, mas também a descrença do universitário em relação à “utilidade” desses conceitos na formação profissional. A expressão “curiosidades”

nos remete, por exemplo, a dizeres sem grande importância que seriam publicados em manuais de grande circulação, de interesse geral, mas, de certa forma “banais”, num tom explicitamente depreciativo. Já a expressão “teoriazinhas” tem caráter pejorativo, quase num tom de deboche, como se, de fato, as teorias não tivessem utilidade alguma, fossem “perda de tempo” durante o curso de graduação, o qual deveria priorizar unicamente disciplinas voltadas para a prática da sala de aula.

No Enunciado 05, a tensão exposta pelo universitário escrevente aparece no fato de que, como graduando, esperava ter formação acadêmica que o fizesse saber lidar, “sem complicações, com as particularidades” da sala de aula, mas não é o que acontece. A vida profissional do professor aparece *com* complicações, devido a inúmeros fatores atribuídos, pelo universitário, não apenas à “falta de qualidade de ensino na universidade”, mas também a “aspectos externos à escola” (“estrutura familiar do aluno”, gestão da instituição em que se trabalha). O universitário escrevente do Enunciado 03 assume, assim, com base em T2 e T3, a formação *deficitária* na sala de aula. Não é exclusividade desse escrevente, como visto em enunciados anteriores. Quando menciona a teoria, o faz apenas para negá-la, atribuindo-lhe lugar de circulação restrita, como observado em “a ideia de um curso completo e eficaz permanece somente na teoria”.

A ideia de negar o discurso acadêmico-científico aparece ainda com mais força no Enunciado 06. O universitário escrevente procura expor o que considera, de certa forma, como um “cinismo” da instituição acadêmica: de sua perspectiva, os professores elaboram crítica, em nível teórico, a propósito de determinado assunto e, no instante seguinte, praticam o que haviam terminado de criticar, em “desacordo”, de modo “incoerente” com o que deveria ser a formação

dos futuros professores. Da perspectiva assumida, há “pouca reflexão a respeito do conteúdo exposto” pela instituição.

Levando-se em consideração que os textos teóricos, indicados como parte dos textos de apoio, foram discutidos em sala de aula e que a noção de teoria foi/é fortemente criticada (negativamente) pelos universitários, podemos dizer que há posicionamento de resistência à formação acadêmica nos cursos de Licenciatura em Letras. Avaliamos que os universitários se aproximam mais do posicionamento do professor que deve atuar em sala de aula, sabendo, antecipadamente, o que fazer em situações práticas, o que excluiria, na visão desses universitários, reflexão teórica. Os universitários não se veem, pois, representados no posicionamento do professor-pesquisador ou do pesquisador. Para esses escreventes, ser crítico é também criticar o que a universidade apresenta como formação acadêmica.

Nos enunciados analisados, observa-se o atravessamento, seja por alteridade representada, seja por alteridade constitutiva, de relações de poder e autoridade, marcadas nas referências diretas ou indiretas às instituições governamental, política, de modo geral, educacional, familiar. Lea & Street (2006) reconhecem as práticas letradas acadêmicas num contexto institucional e disciplinar marcado por essas relações de poder e autoridade.

A especialista em Psicologia da Aprendizagem e Assessora Pedagógica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Telma Weisz, mencionada, inúmeras vezes, pelos universitários nas produções textuais escritas, enuncia, ela própria, de posicionamento dividido entre o cargo público ocupado no Governo do Estado e o de crítica a instituições de formação superior; acaba, assim, criticando também o Estado que acolhe essas instituições e ela própria também.

A crítica às instituições e, por extensão às instituições públicas, vista em parte das produções textuais escritas, mostra o enfraquecimento simbólico do Estado na era do capitalismo. De acordo com Lewkowitz e Cantarelli (2006), o Estado já não funciona simbolicamente como prática dominante (ver a esse respeito Castells, 2013). Há uma sobreposição da força do mercado, que se tornou prática dominante. Com a ascensão do capitalismo houve “a decomposição do Estado como meta-instituição produtora de sentido. Mutilado dessa capacidade, o Estado já não é o que era (...). [Dessa forma], a dominância do mercado desenvolve outra operatória, que não é a articulação simbólica e sim a conexão real.” (LEWKOWICZ & CANTARELLI, 2006, p. 4).

Para Moscovici, ao se representar, o homem não produz ideias próprias ou imagens únicas. Criam-se imagens segundo regras aceitas pela sociedade. Cabe acrescentar que, para o autor, as representações são sociais não apenas por serem compartilhadas, mas por fazerem parte de alguma divisão que as distinguem de algo que lhes daria autonomia (MOSCOVICI, 2001, p. 63). Os universitários representam-se a partir de uma divisão social – coletiva – contrária ao Estado, à formação acadêmico-científica, em favor da formação técnica, voltada à prática, e assumem, assim, diferentes posicionamentos: do cliente/consumidor insatisfeito com o “produto final” recebido; do delator de mazelas sociais; do professor desvalorizado. De nossa perspectiva, é significativo que o posicionamento de professor-pesquisador ou pesquisador apareça, por anulação, nas produções textuais escritas, num claro “sinal” de como o graduando em Letras (se) vê num futuro profissional.

De nosso ponto de vista, a crítica ao Estado, que evidencia a sobreposição da força autoritária do mercado, além de justificar, em partes, as críticas feitas pelos sujeitos em relação

às instituições formadoras, justifica também o atravessamento do discurso da empregabilidade, recorrente no material de análise.

#### 4.2.2 Empregabilidade

Nos 53 textos do conjunto do material, observou-se 75 ocorrências (100%) dos seguintes temas analisados: *formação, empregabilidade e uso de novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem*. O tema *empregabilidade* apareceu em 16,1% das ocorrências, no entanto, ao considerarmos o total desses textos (o número de escreventes), temos em 53 produções (100%), 12 ocorrências que equivalem à 22,6% dos universitários. De uma perspectiva dialógica, esses três temas se relacionam discursivamente. Justificamos a análise dos enunciados ligados à empregabilidade não exatamente pela quantidade de ocorrências, mas pelo forte atravessamento discursivo em relação aos discursos sobre a formação.

Todas as vezes que o tema *empregabilidade* aparece nos enunciados dos universitários escreventes, observa-se alteridade representada em relação ao discurso do texto T2 – “Guia de carreiras: Letras”. Vejamos excerto extraído da matéria:

A maioria dos profissionais que se forma no curso superior de letras tem uma incumbência atualmente pouco valorizada: ensinar a língua portuguesa - as regras, o uso prático e as principais obras - às crianças e adolescentes do Brasil. **Mesmo com o baixo retorno financeiro e o pouco status social da função, ela continua atraindo os vestibulandos por três motivos: a empregabilidade, as folgas nos fins de semana, feriados e férias escolares e, segundo quem atua na área, a satisfação pessoal.** (“Guia de carreiras: Letras”, Fonte: Portal G1, destaques nossos)



Como analisado na seção *Formação*, os universitários se distanciam do posicionamento do professor-pesquisador ou pesquisador, com resistência ao discurso acadêmico-científico; quando se colocam no posicionamento de graduando e/ou de professor é para criticar, negativamente, a formação em cursos de nível superior, os quais não lhes permitiriam atuação satisfatória em sala de aula. Mesmo com os problemas relacionados à atuação no mercado de trabalho, o tema da *empregabilidade* aparece como ponto positivo para o universitário defender e aderir à profissão “professor”.

De nosso ponto de vista, com o enfraquecimento simbólico do Estado – consequentemente, das instituições formais; do ensino formal, das instituições universitárias, dos cursos de nível superior, como mencionado –, há, dialogicamente, o fortalecimento do mercado, num cenário marcado por relações com o capital, de modo globalizado. A ideia de empregabilidade emerge em meio a este conflito vivido pelos sujeitos, incluídos os universitários: num mundo em forte crise financeira; em que, cada vez mais, há menos empregos formais; em que as instituições estão cada vez mais desacreditadas, busca-se estabilidade financeira, por meio de concursos públicos – vinculados às instituições formais desacreditadas. Há, aqui, oportunidade de emprego para o formando em Letras. Afinal, poder-se-ia dizer: “aconteça o que acontecer”, a sociedade ainda irá precisar de professores, não? “Baixo *status* social”, baixa remuneração, desvalorização profissional convivem com o “ter” emprego, folga nos finais de semana, feriados, férias escolares e satisfação pessoal na relação de ensino-aprendizagem.

Observemos os enunciados seguintes:

**Enunciado 07**

A maneira do professor ser e agir, atualmente, é um dos assuntos mais discutidos na educação, tendo em vista que os métodos de aprendizagem se

modernizam constantemente mediante o avanço da tecnologia. Assim, é importante pensar a formação acadêmica e o papel do graduando em Letras como futuro professor, uma vez que, geralmente, **a profissão se torna atrativa somente por sua empregabilidade.** (LD\_04\_F, destaques nossos)

#### **Enunciado 08**

Ainda é possível encontrar forte interesse, segundo a reportagem do portal G1, por conta da **“empregabilidade, as folgas nos fins de semana, feriados e férias escolares e, segundo quem atua na área, a satisfação pessoal.”** (LD\_08\_F, destaques nossos)

#### **Enunciado 09**

A profissão, no entanto, é desvalorizada, mas ainda atrai muitos adeptos por sua alta **“empregabilidade” e pelas folgas do fim de semana.**” (LD\_11\_M, destaques nossos)

#### **Enunciado 10**

De acordo com o guia de carreiras do *site* G1 (<http://g1.globo.com/educacao/guia-decarreiras/noticia/2012/06/guia-de-carreiras-letras.html>), em relação ao curso de Letras lemos que **apesar dos percalços desta profissão, como a desvalorização do professor e o baixo retorno financeiro, ainda assim o curso é bem atrativo aos pré-universitários por três motivos: “a empregabilidade, as folgas nos fins de semana, feriados e férias escolares e, segundo quem atua na área, a satisfação pessoal”**. Logo, mesmo diante dos desafios no caminho do professor formado em Letras, ainda assim esta profissão é procurada e valorizada, pelo menos, por quem se identifica e aprecia esta área. (LD\_14\_M, destaques nossos)

De ponto de vista da produção textual escrita, poder-se-ia dizer que o aproveitamento dos textos de apoio é feito, pelos universitários, por meio de “colagem” ou uso pontual de excertos. De uma perspectiva dialógica, entretanto, vemos a adesão dos sujeitos, uma sua aproximação da ideia de “empregabilidade” na relação conflituosa com a ausência de perspectiva no mercado de trabalho.

O texto 2 (“Guia de carreiras: Letras”) apresenta, por meio da “fala” do professor Maurício Araújo, valorização da profissão, com ênfase no profissional que atua na rede privada de ensino. Em T1 (*Letras*, publicado no guia de profissões da UNESP), por sua vez, aparecem outras possibilidades de trabalho como revisor, tradutor, secretário e, em especial, como

pesquisador com formação em cursos de pós-graduação. A ideia é que o pesquisador também atue no mercado de trabalho. No conjunto do material, das 53 produções textuais escritas, apenas uma faz referência a cursos de pós-graduação, com o objetivo, no entanto, de criticá-los negativamente:

**Enunciado 11**

[...] parece haver um equívoco entre o que é proposto e o que é realmente realizado ao longo do curso, uma vez que, pelo menos no curso do Ibilce [Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP], **os professores parecem supervalorizar a vertente acadêmica**, dando enfoque ao conteúdo científico e os resultados de investigações das áreas relacionadas aos conteúdos das disciplinas, esquecendo-se de abordar problemáticas que seriam importantes para a reflexão de um futuro professor. Nesse sentido, **podemos afirmar que o curso apreze priorizar a carreira acadêmica em detrimento da carreira docente do licenciando (...)**. (LN\_48\_M, destaques nossos)

O universitário não reconhece na pesquisa acadêmica relação alguma seja com o curso de Licenciatura, seja com a atuação profissional em sala de aula. De uma perspectiva dialógica, seria como dizer que: (i) a profissão e as práticas do professor em sala de aula não dependem de “conteúdo científico” nem de “resultados de investigações” científicas; (ii) o conhecimento científico apenas vale a pena se tiver aplicação prática. O escrevente coloca a carreira acadêmica “fora” da carreira docente, como se não houvesse relação entre ser professor da Educação Básica e ser professor no Ensino Superior. Não especifica, entretanto, o que, de fato, configuraria “problemática importante para a reflexão de um futuro professor”. Muito provavelmente, por ausência, seja a prática em sala de aula.

Como dito, o discurso da empregabilidade aparece no diálogo com a crise das instituições. Ao mesmo tempo em que o mercado é valorizado por oferecer empregabilidade, o Estado é criticado por desvalorizar o professor, ainda que, paradoxalmente, seja quem pode

oferecer empregos estáveis. É como se os universitários não conseguissem (não pudessem) associar mercado de trabalho a Estado ou como se não conseguissem (não pudessem) refletir sobre a relevância de políticas públicas para Educação e Trabalho, como observado nos enunciados a seguir:

#### **Enunciado 12**

O magistério se constitui em um cenário de **desvalorização**. Esta profissão – mesmo que essencial a qualquer indivíduo, já que todos nós precisamos de um professor que nos auxilie na caminhada pelo conhecimento –, segundo reportagem do portal G1, **apresenta “baixo retorno financeiro e pouco status social da função”, porém, devido à elevada “empregabilidade, as folgas nos fins de semana, feriados e férias escolares”, torna-se bastante atrativa.** (LN\_44\_F, destaques nossos)

#### **Enunciado 13**

No Brasil, a situação é diferente, **o governo investe muito pouco na educação**, os salários dos professores são baixos e vários ambientes escolares são muitas vezes sucateados, sem iluminação e carteiras adequadas, em alguns lugares faltam até materiais didáticos para os alunos. **Apesar de vários fatores desfavoráveis para o professor no Brasil, muitos escolhem esta área de atuação por satisfação e prazer em ensinar. Além disso, são destacados três fatores atraentes nesta profissão: a “empregabilidade”, as folgas nos fins de semana e feriados, e férias escolares.** (LN\_38\_F, destaques nossos)

Em relação ao tratamento do tema “empregabilidade” nas produções textuais escritas, destacamos o fato de o universitário se projetar, ao mesmo tempo, como graduando-candidato a uma vaga e professor desvalorizado. Ter emprego como professor é também não ser pesquisador, distanciar-se do universo acadêmico-científico que pouco conhece ou, ainda, ignora o que seja a “realidade” das salas de aula no País. Há, aqui, retomada do tema “formação” (acadêmica), de sua crítica, como se o universitário estivesse, ao mesmo tempo, “dentro” (já que é um graduando e conhece o que lhe é ensinado) e “fora” da instituição universitária (uma vez que se projeta como esse profissional que necessita de outros conhecimentos que a

universidade não poderia lhe oferecer). O sujeito, mais uma vez, critica a formação e evidencia forte filiação à temática de época, ao presumido do mercado, da globalização, de certo modo, da desvalorização do conhecimento científico, visto como não utilitário.

De nosso ponto de vista, a crítica à formação acadêmica e a noção de empregabilidade se relacionam, ainda, de maneira forte, à concepção de que o uso de novas tecnologias é uma exigência no processo de ensino e aprendizagem da contemporaneidade.

#### **4.2.3 Uso de novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem**

Nos 53 textos analisados, observamos 20 (26,6%) ocorrências (das 75 (100%)) que se relacionam, de modo direto, ao uso das novas tecnologias à sala de aula e outras 15 (20%) ocorrências que relacionam o uso das novas tecnologias a uma aula “atrativa”, totalizando 46,6% de ocorrências sobre o tema *uso das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem*. Esse total de ocorrências corresponde à 66% dos escrevente (lembrando que os escreventes mobilizaram, na maioria, dois ou mais temas em seus textos).

Os universitários tinham como texto de apoio – discutido em sala de aula – o trabalho de Rojo (2008) que apresenta reflexões sobre letramentos institucionais e letramentos vernaculares. Como apresentado na seção “Subsídios teóricos”, Rojo (2008), com base em Hamilton (2002), faz uma distinção entre letramento escolar e letramento vernacular. O objetivo de Rojo (2008) é observar como a escola coloca em circulação letramentos escolares e como estes são apropriados por estudantes; ao mesmo tempo, a autora busca investigar se a escola tem condições para, de fato, promover diálogo entre esses letramentos institucionalizados e os vernaculares. Rojo justifica esse interesse ao mostrar que há heterogeneidade de práticas sociais

que circulam na escola, especialmente, após o que considera revolução das tecnologias da informação e comunicação; essa heterogeneidade, na visão de Rojo, é desconsiderada em sala de aula.

Os conceitos teóricos apresentados por Rojo (2008) são apropriados pelos universitários num aspecto específico: o emprego de novas tecnologias de informação e comunicação, por parte do professor, tornaria a aula mais interessante, atrativa para o aluno. Não há, no entanto, menção direta ou indireta à circulação de letramentos vernaculares possibilitada pelas tecnologias ou à possibilidade de diálogo entre letramentos institucionais e os vernaculares. Assim, aspectos teóricos “aparecem” de maneira anulada na produção textual escrita.

Nossa hipótese é a de que a referência a novas tecnologias, tanto na alteridade representada, na citação a Rojo (2008), quanto na alteridade constitutiva, está marcada, dialogicamente, por aquilo que esses instrumentos, suportes suscitam nas relações humanas, em geral, no que diz respeito a “progresso”, “desenvolvimento”, “civilização”. Poderíamos mesmo dizer que as novas tecnologias representam na atualidade o que a escrita, por meio da alfabetização, do letramento escolar, representou num passado não tão distante (ver, a esse respeito, crítica de Street, 1984). O uso das novas tecnologias é, pois, parte constitutiva da temática de uma época, de maneira tão intensa (ou mais) quanto a formação e a empregabilidade. Os universitários não apenas se projetam como usuários dessas tecnologias: imaginam que o professor capacitado, competente para atuar na sala de aula é aquele que domina esse uso; afinal esse seria um modo de “atrair” a atenção do aluno, “nativo digital”, numa relação de cumplicidade e, portanto, de sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Para os universitários, o professor e a instituição escolar, tais como se apresentam no que se refere à formação tradicional, assumem lugar “ultrapassado”. Em várias das produções

textuais escritas é possível identificar expressões de tempo como “mundo de hoje”, “século XXI”, em oposição a um “antigamente” que expõe o conflito entre gerações caracterizadas por instrumentos tecnológicos diferentes, os quais levariam os sujeitos a “pensarem” de modo também distinto. A marca temporal “hoje”, recorrente no material, opõe a escola da atualidade, a que emprega novas tecnologias, a que oferece aulas atrativas aos alunos, a uma escola “velha”, com tecnologia obsoleta, que pouco tem a oferecer e, portanto, é pouco atraente para os alunos. Dialogicamente, o que se sobressai, acreditamos, é a tensão entre os que detêm e os que não tem acesso a novas tecnologias, portanto, entre “letrados” (alfabetizados) digitais e “não letrados” (ou analfabetos) digitais.

O fato de a atividade de produção textual ter sido produzida numa rede social da internet também é vista, da perspectiva que assumimos, como elemento que constitui essa produção. Além de aos universitários ter sido solicitada uma produção multissemiótica, não restrita, portanto, à base semiótica gráfica, reconhecida como “tradicional”, há outro modo de circulação dos textos, o qual possibilita, por exemplo, a visualização da produção textual por colegas do grupo, a postagem de comentários, o “curtir” já tão difundido no funcionamento do *Facebook*. A relação entre a produção textual escrita e a plataforma em que a atividade foi solicitada seria, certamente, ponto de investigação relevante em nossa pesquisa. O modo como o material foi coletado permite ao estudioso em Ciências da Linguagem estudar, por exemplo, se há (ou não) diferenças na produção textual escrita no papel e na rede social e em que consistiriam essas diferenças. Essa pesquisa poderia contribuir não apenas para os estudos de letramento e escrita, mas também para os de educação e comunicação.

Vejamos os enunciados seguintes:

#### Enunciado 14

Estamos no **século XXI**, na **era da tecnologia: época da velocidade**, de tempos em que não podemos desperdiçar nosso precioso tempo, de dias de inúmeros conhecimentos simultâneos, em que, quanto mais coisas conseguirmos aprender ao mesmo tempo, melhor. Isso se mostra presente até mesmo para uma criança nos **dias de hoje** que, ao ter um computador em suas mãos, é capaz de interagir com vários tipos de textos sincronicamente, entre eles o próprio texto escrito; músicas; vídeos; jogos interacionais, entre outros. De que adianta, então, um professor **atual** entrar na sala de aula e aplicar aquela **velha** e monótona aula de gramática ou de literatura clássica, utilizando apenas sua voz e a lousa como suporte, se de nada disso será útil e interessante para os alunos? É importante ressaltar que a função do professor **hoje em dia** não é dar aquelas respostas prontas e imediatas ao aluno, pois estas já estão disponíveis a ele em livros e na própria internet. O professor deve despertar no aprendiz a curiosidade e a vontade de buscar novas informações sobre determinado assunto nestas fontes “alternativas” de busca pelo conhecimento (...). Como, então, fazer com que o aluno tenha essa curiosidade de buscar o conhecimento, além daquele que fora aplicado em sala de aula? É simples: **ministrando uma aula diferente!** Uma aula que fuja do **velho** padrão “lápiz e papel” seguido pelas escolas **antigamente**, passando aos alunos o conteúdo por meio de diferentes meios de multimídia: seja utilizando uma música que trate do assunto que está sendo estudado, um filme, uma peça de teatro, uma charge, ou qualquer outro meio que fuja ao comum. A professora e linguísta Roxane Rojo cita essa prática como “letramentos multissemióticos”, indicando aos futuros professores sua utilização nas salas de aula (ROJO, 2008). (LD\_01\_M, destaques nossos)

Aparece, no Enunciado 14, conflito entre o *ontem* e o *hoje* vivido por professor, aluno, escola. No *ontem* está o professor que apenas sabe “aplicar aquela velha e monótona aula”, no “velho padrão ‘lápiz e papel’ seguido pelas escolas de antigamente”, sem, portanto, nenhuma “utilidade” ou “interesse” para o aluno. No *hoje* (de um futuro já presente) em que as crianças e os jovens já têm à disposição computadores próprios, mobilizam textos multimodais em práticas cotidianas, o professor deve “ministrar uma aula diferente”, multimidiática, que “desperte no aprendiz a curiosidade” por novas informações e “fontes ‘alternativas’” de conhecimento. O universitário faz menção ao texto de Rojo (2008), sem, no entanto, desenvolver os conceitos teóricos por ela trabalhados. O que esse universitário coloca em



evidência é, por certo, percepção comum, *sensu comum*, coletivo em muitas das sociedades da atualidade. Deixa, porém, de perguntar se o suporte, por si só, seria suficiente para revolucionar o ensino, a relação entre professor e aluno, ou ainda promover o conhecimento nessa “época da velocidade”. Seria esperado que um graduando em Letras pudesse refletir sobre o quanto de tecnologia e revolução existe num “lápiz e papel” e na “lousa e giz” e sobre o quanto o professor consegue pensar a linguagem em suas relações sociais.

Observemos ainda os seguintes enunciados:

#### **Enunciado 15**

Então, como lidar, no papel de professor, com este processo veloz de **progresso** e acesso quase instantâneo à informação no mundo **contemporâneo**? Como não permitir que o ensino pareça aos alunos **atrasado, ultrapassado** e, por isso, maçante? É exigido do professor, aquele que é visto como quem detém e transfere o conhecimento, que ele esteja sempre muito bem **atualizado** e inteirado, principalmente, das questões concernentes à sua área. (...) O professor precisa aprender a lidar com os seus alunos que vivem em um mundo de ritmo frenético, em que a noção de efemeridade se intensifica a cada instante e, por isso mesmo, é necessário que o professor esteja **sempre se atualizando** para atender às necessidades de seus alunos. (LD\_14\_M, destaques nossos)

#### **Enunciado 16**

Ser professor é se diferenciar a cada dia do que rege o *sensu comum*, de que aulas são entediantes, principalmente, as de português, e de que o professor seria o estereótipo do **sujeito “fechado” às novas ideias, tradicional, portanto, “anti-modernidade”**. (LN\_31\_F, destaques nossos)

#### **Enunciado 17**

**Como futuros professores, devemos estar conectados diretamente com as novas tecnologias e recursos metodológicos de ensino mais avançado para utilizá-los em sala de aula** e assim buscar alternativas de aprendizagem através de recursos tecnológicos. Nossos alunos estão cada vez mais cedo inseridos em um mundo moderno, de alta tecnologia, por isso, o professor deve acompanhar essas mudanças sociais, lembrando sempre que a sala de aula é uma representação social, pois neste espaço estão concentradas dezenas de formas diferentes de relacionamentos sociais trazidos pelos alunos. (LN\_46\_F, destaques nossos)

Permanecem, nesses enunciados, o conflito entre *ontem* e *hoje* (futuro); entre letrados/alfabetizados digitais e não letrados/analfabetos digitais; entre, portanto, o professor tradicional (“fechado” a novas ideias, “anti-modernidade”) e o professor do futuro (conectado às tecnologias, o que sabe fazer aula e aluno avançarem em direção ao progresso). Nem mesmo é preciso que esse profissional “tudo saiba”; o importante é que saiba, nesse novo paradigma, conduzir o aluno em busca do conhecimento.

Com efeito, para os universitários, a contemporaneidade traz uma escola que não detém o monopólio do saber e que acaba não contemplando toda a variedade de saberes que os alunos trazem de fora. Lembramos que este seria um índice da crise das instituições, razão pela qual a formação acadêmica do licenciando seria, cada vez mais, desvalorizada. Para que o professor participe “ativamente” de novas práticas letradas no contexto situado da escola – para que obtenha ou mantenha seu emprego –, deve utilizar, dominar recursos tecnológicos que tornem a aula “mais interessante” da perspectiva do aluno. O graduando em Letras não (se) pergunta o que fazer, por exemplo, com conteúdo curricular obrigatório, historicamente instituído no processo de ensino. O que fazer com o que o aluno considera de interesse próprio e o que a instituição escolar considera de interesse do aluno, do cidadão em formação?

Observamos que a ênfase no emprego de tecnologias, por parte do professor, poderia, de certo modo, ser associada a um desempenho ou formação mais “técnica” (menos teórico, menos reflexivo) do profissional em sala de aula. É como se ao professor bastasse “transmitir” “comandos” (conteúdo, informação) e esse aluno do futuro teria condições de agir, por sua vez, com autonomia necessária para chegar ao conhecimento.

**Enunciado 18**

O professor deve saber como organizar o conteúdo (...) (LD\_01\_M)

**Enunciado 19**

O futuro professor deve ser capaz de transmitir seus conhecimentos a seus alunos de forma que não torne a aula desinteressante (...)” (LD\_03\_F)

**Enunciado 20**

O graduando em Letras deve, então, estar sempre inserido em novas formas de apresentação de conteúdos para os seus futuros alunos (...) (LD\_20\_F)

O professor da atualidade aparece, na visão dos universitários, como aquele que deve “organizar”, “transmitir”, “apresentar” conteúdos ao aluno. É como se o processo de ensino e aprendizagem não fosse relacional, não passasse pelo modo como o professor se relaciona com o aluno. “Transmitir” seria deslocar uma coisa de um lugar para o outro, sem que a “coisa” sofresse nenhuma alteração. No caso de práticas de linguagem, supondo que algo esteja num estado “puro”, como não ressignificá-lo nas relações de alteridade? Na ênfase à formação técnica do docente, se faz “calar”, uma vez mais, reflexão teórica que poderia levar o universitário (graduando, futuro professor) a outro “lugar” de enunciação, de dizer, portanto, de prática social.

Apesar de aparecer, de maneira evidente, nas produções textuais escritas dos universitários, um “deslocamento” do aluno e da escola rumo ao “progresso” e “desenvolvimento” proporcionados pelo uso de novas tecnologias, o professor “do futuro” continua a agir, paradoxalmente, de modo tradicional, como “transmissor” de conteúdos. Na crítica negativa dos universitários, enquanto o aluno aparece como aquele que tem domínio das novas tecnologias, que traz conhecimentos de fora da escola, encontrados na internet, o professor aparece como o que não acompanhou essas mudanças sociais e precisa se adaptar, de modo urgente, a essa nova realidade para tornar a aula interessante aos alunos, mas também para se manter na instituição, não perder o emprego, para “ser professor”.

Diante do exposto, temos que os universitários assumem a posição de graduandos, de alunos que detém o conhecimento das novas tecnologias, e percebem nos professores (seja da Educação Básica ou do Ensino Superior) defasagem em relação ao modo de “transmitir” conteúdos. Há um forte conflito marcado pelo “ontem” vs o “hoje” evidenciando as seguintes representações (discursos que atravessam os enunciados): i. professor como ultrapassado em relação ao aluno, “nativo digital”; ii. Escola defasada, já que não detém o monopólio do saber (o saber está na internet); iii. professor “técnico”, não-pesquisador, que assume *função* de “transmissor” de conteúdos.

O tema *uso de novas tecnologias* aparece com forte atravessamento de uma temática de época: a “Era Digital”. Para os escreventes, o uso das novas tecnologias da informação e comunicação são “úteis” para a elaboração de uma aula atrativa, para trazer ao aluno “novas” formas de ver “velhos” conteúdos. Não se nota, nas análises, reflexão teórica acerca do papel das novas tecnologias na sala de aula, ou seja, se, de fato, essas “ferramentas” auxiliam o professor a pensar a linguagem (e a ensiná-la) de modo diferente.

Essa ausência de reflexão sistematizada sobre a linguagem – o pensar e o ensinar a linguagem – atravessa os três temas mais citados, uma vez que há crítica em relação à formação, à atuação e à valorização do profissional de Letras, em especial, na representação do professor. Parece-nos que a profissão “professor”, como prática social, é analisada, do ponto de vista dos graduandos, em contexto situado mais global, em que esses escreventes se juntam a outras “vozes”, como as dos textos de apoio, a fim de criticar a educação de maneira geral, mostrando a crítica “negativa” como ponto a ser valorizado na argumentação por escrito, numa visão, talvez, escolarizada de que “criticar” é “falar mal”. Analisando o contexto situado local, no

entanto, observamos a existência de dados que mostram aspectos positivos em relação aos graduandos egressos de Cursos de Licenciatura em Letras.

O conjunto do material foi coletado entre graduandos de uma universidade pública situada na região de São José do Rio Preto, Estado de São Paulo. O Núcleo de Estudos de População (NEPO), unidade de pesquisa interdisciplinar e multidisciplinar da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), divulgou em 2010 uma série de cadernos de estudos sobre a população dos polos regionais do Estado de São Paulo. No volume 4, que trata, dentre outros, dos aspectos demográficos do polo regional de São José do Rio Preto (BAENINGER, 2010), há dados significativos a respeito do ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na região.

De acordo com o NEPO (BAENINGER, 2010), a região de São José do Rio Preto apresenta médias superiores às do Estado de São Paulo em todos os níveis da Educação Básica, quando se trata das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A pesquisa teve como parâmetro dados obtidos pelo Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), do ano de 2007. Naquele ano de referência, a Educação Básica estava dividida em: Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 (1ª a 4ª séries), Ensino Fundamental 2 (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio (1º a 3º anos). O SARESP foi realizado, em 2007, com a participação de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental 1, da 8ª série do Ensino Fundamental 2 e do 3º ano do Ensino Médio.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa (o qual desconsidera a produção textual e avalia conteúdos de gramática e interpretação de textos), os alunos da Região de São José do Rio Preto, matriculados na 4ª série do Ensino Fundamental, apresentaram 12 pontos acima da média do Estado de São Paulo. Os alunos matriculados na 8ª série do Ensino Fundamental

apresentaram 10 pontos acima da média do Estado e os alunos do 3º ano do Ensino Médio apresentaram 5 pontos acima da média do Estado. No que se refere à produção de textos, no entanto, os dados do NEPO mostram que o índice da região manteve-se igual ou inferior ao do Estado. Os alunos matriculados na 4ª série do Ensino Fundamental apresentaram média igual à do Estado, os alunos da 8ª série do Ensino Fundamental apresentaram 2 pontos abaixo da média e os alunos do 3º ano do Ensino Médio apresentaram 8 pontos abaixo da média do Estado.

De nosso ponto de vista, esses índices indicam que:

- (i) a formação do graduando em Letras na região de São José do Rio Preto não é tão deficitária quanto pensam os graduandos, uma vez que o ensino de Língua Portuguesa aparece com índices superiores a todos os polos regionais do Estado. Se as práticas de letramento têm relação com práticas situadas de leitura e escrita, a consideração do aspecto regional é importante para pensar o que é efetivamente produzido em termos de linguagem;
- (ii) em relação à produção de textos, os universitários também apresentam desempenho insatisfatório do ponto de vista da instituição universitária, o que pode indicar questões que deveriam ser mais bem discutidas na formação acadêmica em nível escolar e universitário.

Como procuramos mostrar neste trabalho, as práticas de leitura e escrita são atravessadas por aspectos que constituem a argumentação na produção textual escrita dos escreventes; em geral, entretanto, as “respostas” apresentadas parecem divergir das esperadas pelas instituições acadêmicas. Acreditamos que os índices que apontam para conflito entre o que o universitário faz e o que a instituição dele espera apenas colocam em evidência que há

muito a se fazer no domínio dos letramentos acadêmicos, em especial, no que se refere à produção textual escrita do universitário.

## 5. Considerações Finais

---

O objetivo geral deste trabalho foi o de estudar produções textuais escritas produzidas por universitários, regularmente matriculados num Curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública, no que se refere a representações sociais que esses universitários projetam de seu papel como graduandos e futuros professores que trabalham(rão) em contexto caracterizado por (novas) práticas de leitura e escrita.

Foram propostos objetivos específicos que auxiliassem na investigação do objetivo geral: i. estudar marcas linguístico-discursivas que apontassem para representações sociais que os escreventes fazem de seu papel como graduandos e de futuros professores (e de outras possíveis representações), considerando-se que dissertar a respeito dessas representações era parte da tarefa proposta pela instituição; ii. estudar com quais interlocutores os escreventes “dialogam” em suas produções textuais escritas, considerando-se as representações constituídas na alteridade; iii. estudar o material de apoio à proposta de produção escrita apresentada pela instituição aos universitários, considerando-se o “diálogo” entre esses textos de “apoio” (mas não somente) e os textos produzidos pelos universitários.

Para a investigação dos objetivos expostos, foram mobilizados os quadros teóricos dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; 2009; LEA; STREET, 2006; LILLIS, 1999) e dos estudos da Escrita e Discurso (BAKHTIN, 1997; CORRÊA, 2004; 2011), a fim de estudar como essas representações são partilhadas em práticas de letramento situadas histórica e ideologicamente em contexto acadêmico. Em relação ao estudo das representações, tanto as que os escreventes projetam de si, como as que projetam no diálogo com o outro, foi mobilizado o



conceito de Representação Social, proposto por Moscovici (2001; 2011).

Ao analisar marcas linguístico-discursivas com o objetivo de investigar representações que os universitários fazem de seu papel como graduandos e futuros professores, observou-se a recorrência de três “temas” nas produções textuais escritas dos universitários: *formação*, *empregabilidade* e *o uso de novas tecnologias*. Tendo assumido uma abordagem dialógica nesta pesquisa, não podemos ignorar que existe diálogo entre o pesquisador e os “pesquisados” “antes, durante e depois do delineamento da pesquisa”, isto é, tanto no processo quanto na análise dos dados e na possível explicação do que é “visto” (TFOUNI, 1992, p.210).

Dessa perspectiva, consideramos que os temas “encontrados” nas produções textuais escritas “respondem” dialogicamente, de maneira imediata, à demanda da instituição, mas também, de forma ampla, à solicitação de um “tempo” histórico que solicita aos graduandos reflexão sobre a condição como universitários e como futuros professores. Assim, se lhes foi solicitado *o que* dizer, no que se refere a um tema, o *como*, os argumentos apresentados não poderiam ser previstos pelo pesquisador. Considerando-se o contexto imediato de uma disciplina numa universidade e o contexto simbólico mais amplo de uma instituição de saber, poder-se-ia dizer que os argumentos apresentados seriam fundados na lógica, na razão, com menção aos textos e conceitos teóricos estudados e discutidos em aulas presenciais ao longo daquele ano. Não foi, no entanto, o que se sucedeu.

Em relação ao tema *formação*, observou-se forte negação do discurso acadêmico-científico, na medida em que os universitários projetaram a formação como *deficitária*. A principal queixa dentre os escreventes é a de que a universidade não prepara o licenciando para a “realidade” da sala de aula. Concentra-se em textos teóricos que seriam “inúteis” no trabalho prático. Ao criticar a formação e, conseqüentemente, a instituição que oferece essa formação,

o universitário parece não conseguir se posicionar no lugar do graduando de nível superior: está em outros lugares, ora de “cliente”/ “consumidor” que espera que a universidade o coloque no mercado de trabalho como excelente “produto final”, “acabado”; ora o de “delator de mazelas sociais”, denunciante da situação da educação no Brasil; não consegue (não pode) “ver” como a atitude científica tem relação com a atitude prática, como a instituição universitária pode favorecer sua formação. Esta crítica negativa está, de nosso ponto de vista, fortemente marcada pela crise do Estado representado em instituições diversas. Por fim, ao projetar-se no papel de futuro professor, o universitário assume posicionamento de professor desvalorizado, que enfrenta diversas dificuldades na sala de aula e procura a profissão *apenas* pela empregabilidade.

O tema *empregabilidade* aparece com destaque nas produções textuais escritas dos universitários, quase sempre, por meio de citação direta do texto de apoio T2. Da perspectiva dialógica adotada, a empregabilidade aparece no diálogo conflituoso entre a possibilidade de ter lugar no mercado e ter esse lugar proporcionado pela instituição universitária (do Estado) a qual proporciona a formação acadêmica de *maneira fraca*, distante da “realidade” da sala de aula. Apesar desses problemas relacionados à formação, o graduando encontra, em meio a um cenário de crise econômica mundial, perspectivas de trabalho ao escolher a profissão “professor”. O universitário se projeta como aquele que busca uma vaga no mercado de trabalho. Já na projeção como futuro professor, espera ter estabilidade em concursos públicos – paradoxalmente, oferecidos pelas instituições que critica –, apesar da desvalorização profissional.

Em relação ao tema *uso das novas tecnologias*, observou-se o atravessamento da temática de época da revolução tecnológica e da era digital, associada às temáticas da *formação*

e da *empregabilidade*. Os universitários relacionaram o uso das novas tecnologias a “progresso”, “desenvolvimento”, “civilização”. A reflexão teórica que poderia aparecer nos textos produzidos com base nos textos de apoio, por exemplo o de Rojo (2008), se dá por *ausência*, num diálogo de silenciamento entre o universitário e a instituição. O tratamento do tema se dá no âmbito do senso comum, do que é comumente dito em grupos sociais quando o assunto é tecnologia. Para os universitários, o “bom” professor seria aquele capacitado, em nível técnico, para atuar com as tecnologias; essa capacidade é o que o aproximaria do aluno, tornando a aula mais atrativa. O professor não capacitado aparece como ultrapassado, parte de uma escola que já não detém o monopólio do saber. Bastaria, pois, ao professor se capacitar/ser capacitado para se tornar melhor “transmissor” de conteúdos, num domínio técnico das novas tecnologias.

Nossa hipótese de partida era a de que há conflito entre as expectativas da instituição universitária no que se refere à produção textual escrita e aquilo que o universitário efetivamente produz em práticas letradas acadêmicas. Foi observado, de fato, esse conflito, uma vez que os universitários apresentaram, em sua maioria, argumentos não teóricos, em desacordo às expectativas da instituição. Esse conflito aparece marcado tanto nas expectativas (não atendidas) da universidade em relação àquilo que o universitário produz, quanto (e principalmente) nas relações de alteridade projetadas nas representações sociais produzidas.

Considerando-se que o conflito é *sempre e inevitavelmente* de ordem dialógica, é relevante avaliar o modo como aparece no “fio do discurso” das produções textuais escritas, colocando em evidência como o universitário se posiciona discursivamente (aquilo que o atravessa simbolicamente como sujeito histórico-social) no papel de graduando e de futuro professor. No que se refere à *formação*, o conflito parece se dar entre aquilo que a instituição

acadêmica oferece em termos teóricos e aquilo de que o universitário necessita em termos práticos, na “realidade” da sala de aula. Da perspectiva do universitário, haveria um grande distanciamento entre o que é ofertado e o que é necessário para o profissional, o que justificaria a crítica. Quanto à *empregabilidade*, o conflito parece se dar entre ter o emprego, uma vez que há alta demanda da profissão no mercado de trabalho, e ser desvalorizado (financeiramente, simbolicamente) como profissional, enfrentando dificuldades em sala de aula decorrentes tanto de formação deficitária quanto da violência, da ausência do Estado. Além disso, ao negar a formação, silenciando os conceitos teóricos, o universitário coloca a carreira “acadêmica” fora da carreira “docente”, distanciando-se da posição de professor-pesquisador, por exemplo. É como se não houvesse relação alguma entre o professor que atua na Educação Básica e o professor que atua no Ensino Superior. Por fim, no que se refere ao *uso das novas tecnologias* o conflito aparece marcado entre o “ontem” e o “hoje”, entre quem tem ou não tem domínio atualizado das tecnologias. Ao projetar representação social do professor “tecnicista”, o universitário ainda evidencia conflito entre ser “professor do futuro” sendo “velho” transmissor de conteúdos.

A análise das representações sociais assumidas pelos universitários e o reconhecimento de conflitos constitutivos das produções textuais escritas (dos sujeitos) não se esgotam no recorte por nós realizado nesta Dissertação. No domínio dos Estudos Linguísticos, em especial, os voltados à investigação dos chamados letramentos digitais, seria certamente interessante investigar como o modo de circulação desse material numa rede social constitui o que é produzido, uma vez que as ferramentas disponíveis são variadas, diferentes das que estariam à disposição em material de base exclusivamente gráfica. Seria relevante investigar quais outros posicionamentos discursivos são assumidos pelos escreventes dados os recursos

multissemióticos empregados na produção textual, a exemplo de vídeos, músicas, imagens, dentre outros. Esperamos, por fim, ter contribuído, de alguma forma, com os Novos Estudos de Letramento, de maneira particularizada, no que diz respeito aos letramentos acadêmicos, na investigação de conflitos constitutivos dos presumidos sociais dos gêneros do discurso.

## REFERÊNCIAS

---

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de Aquisição da Escrita: O Trabalho do Sujeito Com O Texto*. 1ª. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

AUTHIER-REVUZ, J. Dizer ao outro no já-dito: interferências de alteridades – interlocutiva e interdiscursiva – no coração do dizer. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 6-20, jan./mar. 2011.

BAENINGER, R. (et. al.) *Polos Regionais* – Bauru, São José do Rio Preto, Araçatuba e Presidente Prudente. Campinas: Núcleo de Estudos de População/ Instituto de Economia da UNICAMP, 2010.

BAKTHIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277 -289.

BASTOS, L. K. X. Sobre Anotações Sobre Leitura e Nonsense. *Sínteses*, Campinas, v. 2, p. 45-51, 1997.

BAWDEN, D. Origins and Concepts of Digital Literacy. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Ed.) *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang, 2008. p.17-32.

BRAIT, B. Dialógica da linguagem. In: \_\_\_\_\_ (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005. p. 87-98.

CAPRISTANO, C. C. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola. *Cadernos de Educação (UFPel)*, v. 1, p. 171-193, 2010.

CASTELLS, M. *Redes de indignação e esperança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHAUÍ, M. A atitude científica. In: \_\_\_\_\_. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000, p. 314 a 353.

CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CORRÊA, M. L. G. A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. *Cadernos da F.F.C. (UNESP)*, Marília (SP), v. 6, n.2, p. 165-185, 1998.

\_\_\_\_\_. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356. 2ª parte, 2011.

\_\_\_\_\_. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Letramento e a heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: MARCUSCHI, L. A. (et all) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CUNHA, D. A. C. Bakhtin e a linguística atual: interlocuções. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

DUARTE, C. *Uma análise de procedimento de leitura baseado no paradigma indiciário*. Campinas, 1998. 166f. Dissertação (Mestrado) em Linguística – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

FIAD, R. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011.

FIAD, R.; SILVA, L. L. M. Escrita e formação docente: relatos de estágio. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009.

FIORIN, J. L. A argumentação. In: \_\_\_\_\_. *Para entender o texto: leitura e redação*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007, p. 173-176.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FISCHER, A. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de pesquisa em educação*, PPGE/ME FURB, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./ abr. 2011.

FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. L. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 569-599, jul./ dez. 2010.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p.143-179.

KOMESU, F. C.; GAMBARATO, R. R. Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 16, n. 1, jan./ jun. 2013, no prelo.

KOMESU, F. C. Concepção(ões) de texto em contexto de EAD semipresencial. *Filologia e Linguística Portuguesa* 15 (1), p. 1, 2013, no prelo.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. 3.ed. England: Open University Press, 2011.

LEA. M. R.; STREET, B. V. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory into Practice* Fall, v. 45, n. 4, p. 368-377(e), 2006.

LEWKOWICZ, I.; CANTARELLI, M.; GRUPO DOZE. *Do fragmento à situação: anotações sobre a subjetividade contemporânea*. Buenos Aires: Editorial Altamira, 2006.

LILLIS, T. Whose “Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.) *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

MAINGUENEAU, D. Verbete “posicionamento”. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 392.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

RECUERO, R. A rede é a mensagem: Efeitos da Difusão de Informações nos Sites de Rede Social. In: VIZER, E. (Org.). *Lo que Mcluhan no previó*. Buenos Aires: Editorial La Crujía, 2012, v. 1, p. 205-223. [versão rascunho/draf]

\_\_\_\_\_. Redes Sociais na Internet, Difusão de Informação e Jornalismo: Elementos para discussão. In: SOSTER, D. A.; FIRMINO, F. (Org.). *Metamorfoses jornalísticas 2: a reconfiguração da forma*. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2009, v.1, p. 1-269.

\_\_\_\_\_. Redes Sociais na Internet: Considerações iniciais. *Revista E-Compós*, edição 2. 2005.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – A apropriação dos gêneros de discurso na escola. In: *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 581 – 612, ste./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, L. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

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



\_\_\_\_\_. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v.28, n.2, p.541-567. jul./dez.2010.

TFOUNI, L. V. O dado como indício e a contextualização do(a) pesquisador(a) nos estudos sobre compreensão da linguagem. *D.E.L.T.A.*, v. 8, n. 2, p. 205-223, 1992.

## Anexos

---

### Textos completos de que foram extraídos os enunciados analisados

Os textos estão dispostos na ordem em que foram utilizados:

#### LN\_43\_F – Enunciado 01:

1ª avaliação do 2º semestre de 2012 da disciplina de Prática de Leitura e Produção de Texto II – Noturno.

A formação acadêmica e o papel do graduando em Letras como futuro professor

Neste trabalho, objetivamos discutir sobre a formação e a atuação profissional do graduando em Letras tomando por base as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas pelas instituições de ensino a partir das concepções de cunho tradicional sobre a linguagem.

Para analisar essas questões, atentaremos à noção de letramento que segundo Soares (1999) está intimamente vinculada à ideia de alfabetização que consiste em um processo de apropriação de uma técnica que permite ao falante codificar e decodificar um sistema verbal gráfico; o letramento seria, pois, um estágio posterior à alfabetização. Por essa perspectiva de estágios de alfabetização e de letramento, a autora considera a existência de “níveis de letramento”, assim, postula que o indivíduo altamente letrado é aquele capaz de produzir uma tese, caracterizando, portanto, a escrita como superior às demais atividades consideradas letradas. Em contrapartida, outros autores reconhecem o letramento para além da noção de modalidade de uso da língua, como é o caso de Street (1984) que considera os letramentos como práticas sociais que envolvem a escrita de maneira direta ou indireta. Vemos que o autor utiliza o termo no plural, justamente, para indicar que existem diferentes letramentos, assim como existem diferentes práticas sociais. Corrêa (2001), por sua vez, afirma que um indivíduo pode ser considerado letrado sem ser necessário que ele conheça a escrita, logo, para o autor, a prática letrada não é sinônima da modalidade escrita de uso da língua. Com base nesses autores, percebemos que a noção de letramento passa a ser vista não apenas como a adesão de um código, mas, sim, como uma atividade social.

Rojo (2008) postula que a heterogeneidade dos usos da linguagem entre as diferentes camadas sociais implica o reconhecimento de “múltiplos letramentos”, assim, apoiada em Hamilton (2002), considera a distinção entre letramentos dominantes e locais, sendo eles, respectivamente, prestigiados e estigmatizados socialmente. A autora critica a não inserção dos letramentos locais no ambiente escolar, propondo que a instituição deixe de se restringir à matéria verbal, ampliando o acesso de seus alunos aos diversos recursos semióticos: <http://www.nehte.org/curso01/modulo6/etapa3-letramento-digital-e-ensino.html>. Portanto, podemos afirmar que Rojo se mantém contrária à concepção de escrita como superior aos demais letramentos, defendendo a ideia de que os multiletramentos devem ser igualmente reconhecimentos no contexto institucional.

Ainda segundo Street (ibidem), não há neutralidade no processo de alfabetização uma vez que essa atividade é motivada por fatores ideológicos, ou seja, para o autor o ensino de leitura e de escrita é condicionado, mesmo que inconscientemente, por valores sociais. A partir dessa questão, poderíamos pensar nos materiais pedagógicos constituídos por estratégias de incentivo ao consumo e por valores morais e estéticos. É comum, por exemplo, que as crianças aprendam a ler por meio de histórias infantis

que contenham personagens símbolos da beleza ideal, como é o caso do programa de incentivo à leitura do Banco Itaú, disponível em: <http://itau.com.br/itaucrianca/>. Logo, a não espontaneidade no ensino de leitura e de escrita, revela-nos que essas práticas são manipuladas por camadas sociais dominantes. Além disso, a alfabetização é, para as sociedades modernas, um pré-requisito para o reconhecimento da civilização humana. No Brasil, por exemplo, fala-se na democratização do acesso à escola a partir da obrigatoriedade do nível fundamental de ensino: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/obrigatoriedade-ensino-brasil-leis-educacionais-obrigatorio-532434.shtml>. Dessa forma, percebemos que a alfabetização consiste, ao mesmo tempo, em um instrumento de imposição e de exclusão social: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/ckfinder/userfiles/flash/Analfabetismo.swf> <http://pedagogiautopiae realidade.blogspot.com.br/2009/10/alfabetizacao-processo-de-exclusao.html>.

Com base nessas questões pretendemos discutir como se dão as práticas de escrita no nível superior de ensino a partir do conceito de “letramento acadêmico” proposto por Lillis (1999). Segundo a autora existe uma discrepância entre as expectativas do professor e as produções textuais dos alunos devido ao estabelecimento de convenções implícitas aos textos de gênero acadêmico. Essas convenções, de acordo com a autora, apresentam uma falsa ideia de transparência, na medida em que se sustentam a partir de meras orientações de domínio técnico carentes de um propósito comunicativo. Para discutir essas convenções a autora se apoia no conceito de “prática institucional do mistério” que pode ser entendido como uma falha de comunicação entre professor e aluno no processo de produção de sentido. A noção de “mistério” faz referência ao não esclarecimento, por parte professor, sobre a importância de o aluno construir em seu texto um foco comunicativo calcado na imagem de seu interlocutor. Lillis (1999), para analisar essa questão, baseia-se no conceito de “addressivity”, postulado por Bakhtin (1986), que trata da noção de “endereçamento” que diz respeito ao traço de interlocução da linguagem. A autora observa que as convenções acerca da escrita acadêmica não reconhecem a perspectiva dialógica da linguagem, isto porque, não consideram o princípio interlocutivo da língua, como se a escrita fosse uma atividade isolada. Portanto, o problema da escrita acadêmica está situado na própria concepção institucional de linguagem: escrever, assim como falar, consiste em uma prática de interação entre sujeitos social e historicamente constituídos, logo, a atividade escrita, além de não se limitar ao domínio de uma técnica, é fortemente moldada por fatores extratextuais.

A proposta idealista de Rojo (2008) sobre a inserção dos multiletramentos no ambiente escolar parece frágil e excessivamente otimista diante da discussão trazida por Lillis (1999). Para esta, os problemas que envolvem o letramento institucional não se limitam a não adesão dos diferentes recursos multissemióticos, isto é, não se restringem a não apropriação dos diversos gêneros discursivos por parte escola, afinal essa problemática se constitui por uma falha na própria noção de língua uma vez que não se considera a escrita como atividade de interlocução. Logo, podemos afirmar que, do nível básico ao superior, as convenções acerca da escrita negam o caráter constitutivo da língua: o “dialogismo” que consiste em uma maneira de pensar linguagem a partir da relação humana, mas que não se limita ao encontro presencial. Assim, o “mistério” apontado por Lillis e o “conflito” indicado por Fiad (2011) são justamente as lacunas existentes entre aquilo que o aluno produz na ausência da figura de um destinatário e aquilo que o professor espera que aquele produza. Vemos, portanto, que o caráter errôneo na concepção de linguagem pelas instituições de ensino gera a problemática da construção de sentido uma vez que este, segundo Koch (2000), não está no texto, mas no acordo comunicativo estabelecido entre os interlocutores. Além disso, para Lillis, falta às escolas a noção de “ficcionalização” na medida em que, sendo a escrita uma atividade interlocutiva, pressupõe-se que as imagens do autor e do leitor sejam projetadas no texto.

Ainda de acordo com Lillis (ibidem), as convenções acadêmicas, além de não reconhecerem a perspectiva dialógica da linguagem, são para os alunos “não tradicionais”, isto é, pertencentes a grupos

não favorecidos socialmente, uma “prática institucional do mistério” uma vez que estes não estão familiarizados com essas convenções da escrita que privilegiam as camadas sociais dominantes. Logo, percebemos que o “mistério” também é constituído a partir dos conflitos sociais. E é exatamente esse “mistério” que o graduando em Letras tem de enfrentar enquanto aluno e futuro professor.

Ser professor no Brasil é em si uma condição desprestigiada socialmente devido às suas condições de trabalho, como mostra a seguinte pesquisa: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/educacao-vista-pelos-olhos-professor-508821.shtml>. E seu desafio, enquanto profissional da linguagem, <http://www.unesp.br/guia/letras.php>, é justamente driblar os conceitos comuns que predominam no imaginário social os quais se limitam à ideia de que o professor tem apenas o papel de ensinar a língua por meio de padrões gramaticais: <http://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2012/06/guia-de-carreiras-letras.html>. Assim, a função do graduando em Letras, como futuro professor, é possibilitar ao aluno uma reflexão crítica que o permita compreender que ler e produzir textos não são atividades isoladas de um propósito e de um foco comunicativo, uma vez que a linguagem é regida pelo princípio da interação. Além disso, cabe ao professor a conscientização acerca das estratégias de exclusão social empreendidas por ideologias dominantes a partir do favorecimento de determinados letramentos. Por fim, podemos dizer que uma das grandes tarefas do graduando em Letras, tanto na condição de aluno quanto na condição de professor, é se desviar das concepções tradicionais e ideológicas sobre a linguagem que regem o sistema de ensino.

---

### **LN\_35\_M – Enunciado 02:**

1ª Avaliação - Prática de Leitura e Produção de Texto II - Período Noturno.  
24 de Outubro de 2012.

“A Formação Acadêmica e o Papel do Graduando em Letras como Professor”

Há algum tempo, grande parte dos debates correntes na educação está relacionada ao “papel da escola” e ao “papel do professor”. Nóvoa (1991) relaciona o desenvolvimento da profissão do educador ao desenvolvimento da instituição escolar. Sendo assim, é possível considerar que ambos sofrerão mudanças de acordo com cada momento das sociedades, o que envolve transformações sociais, culturais e econômicas. O autor considera, então, a necessidade de uma redefinição da função educativa, a fim de redescobrir quem são os alunos, os professores, o papel da escola, o que ensinar, etc. Segundo pesquisa realizada pela UNESCO, em 2004, esta necessidade de mudança é quase unânime para aqueles que, direta ou indiretamente, trabalham no contexto escolar, porém, tal movimento, segundo Libâneo (2003), não deve mudar o papel da escola como sendo a “instituição necessária à democratização da sociedade”. Ainda no contexto escolar, Libâneo (2003: 8-9) afirma também que, necessariamente, a escola deve oferecer aos alunos “uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos, além de contribuir para a construção de uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais (...), como suportes de convicções democráticas. (...) a escola tem um grande papel no fortalecimento da sociedade civil, das entidades, das organizações e movimentos sociais. Ora, tudo o que esperamos da escola para os alunos são, também, exigências colocadas aos professores.”.

Vê-se, portanto, que o “papel do professor” não se limita apenas a ensinar o conteúdo da disciplina. Num paradoxo quase incompreensível, observa-se um número cada vez maior de responsabilidades do professor, na mesma medida em que se dá sua desvalorização. Segundo Esteves (1995), além desse

acréscimo de responsabilidades, outros fatores também dificultam o trabalho do professor, tais como: “inibição educativa de outros agentes de socialização” – há cada vez menos horas de convívio familiar (pais/filhos), passando ao professor certas responsabilidades de valores básicos; “desenvolvimento de fontes de informação alternativa” – avanço dos meios de comunicação; “ruptura do consenso social sobre educação” – segundo o autor, a sociedade é pluralista no que diz respeito à aceitação de conteúdos multiculturais; “menor valorização social do professor” – uma vez que o “status” social está ligado a termos econômicos; “mudanças dos conteúdos curriculares” – discute-se o que é considerado “útil” para os alunos; “escassez de recursos materiais” – por exemplo, a porcentagem do PIB destinada à educação e as “mudanças na relação professor/aluno”.

Desta forma, intensifica-se o paradoxo antes mencionado, pois ao mesmo tempo em que se espera do professor a “solução” para o baixo nível de alfabetização presente na sociedade atual, esta mesma sociedade vê o profissional com enorme desconfiança.

A formação do professor, portanto, deve ser baseada nessa “realidade social”, voltada para a preparação de um professor que possa lidar com todas estas mudanças. O profissional deve estar apto a agir dentro de sala de aula, dominar as modalidades intercomunicativas, sabendo utilizar novos recursos a fim de facilitar o processo de aprendizagem, tendo em vista, também, que este processo envolve, reforço, não só o conteúdo da disciplina, mas outros fatores que possibilitarão ao aluno desenvolver sua capacidade crítica enquanto cidadão.

### **LN\_36\_F – Enunciado 03:**

#### **“A Formação Acadêmica e o Papel do Graduando em Letras como Professor”**

O graduando em Letras, enquanto licenciando, encontra-se hoje em uma situação bastante delicada, já que o produto final de sua formação não coincide ou não faz coincidir sua prática cotidiana com o que viu ao longo de todo o seu curso.

Vemos longos conteúdos, mas não sabemos nem a hora e nem como aplicarmos em sala de aula, embora sejam colocados à mesa muitos exemplos. E acredito também que nada substitui o cotidiano, e o treino, por assim dizer.

A situação em que se encontra o professorado também já não é das melhores; por um lado, pode-se afirmar que existe um “muro de lamentações”, os profissionais da área queixam-se de coisas que poderiam ser resolvidas dentro de cada escola, no âmbito da cultura escolar; é o caso da indisciplina de alunos, por exemplo. A escola precisa repensar seu papel e o professor deve entender que os alunos de hoje refletem um comportamento de inversão de valores que se acha em qualquer lugar, não sendo, portanto, privilégio do ambiente escolar.

Por outro lado, a insatisfação permanente para com os baixos salários e as péssimas condições de trabalho se mostram verdadeiras; o graduando sai da Universidade repleto de “boas ideias”, mas, quando assume a condição de professor, se vê muitas vezes banido da possibilidade de empregá-las. Quase sempre o professor é obrigado a seguir apostilas e apenas transmitir conteúdos aos alunos, haja vista a imposição de currículo.

[<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/MATERIALDAESCOLA/CURR%C3%8DCULO/tabid/1541/Default.aspx>].

Mas é necessário tentarmos, tentarmos ser professor, e tentarmos ser bons professores de língua. Alguns conteúdos, muito embora já sejam definitivos, como foi dito acima, estão legitimados pelos próprios PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), e estão em consonância com as recentes teorias vistas na Universidade. O texto hoje é concebido como um processo sócio-interacionista, e o professor pode

explorar isso de formas diversas.

Ademais, fundamentalmente, o que manca dentro do curso de formação do professor, é a falta de possibilidades de estar em sala de aula, que não são esgotadas somente pelos estágios supervisionados. Sobre isso se expressou bem o professor de português Maurício Araújo: “A licenciatura não oferece toda a prática necessária, mesmo considerando os estágios. Se depender só disso, o primeiro impacto vai dar um susto na pessoa” e a satisfação profissional não deve ser algo de imediato, se é isso que se almeja também. [<http://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2012/06/guia-de-carreiras-letras.html>]. Dar aula não é nada anormal, se existe uma insatisfação (veja-se as palavras de Lino de Macedo, professor da USP, em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/educacao-vista-pelos-olhos-professor-508821.shtml>), precisamos resolver os problemas, sempre lembrando de que a sociedade muda, e a educação, conseqüentemente, não foge a essa regra.

Por fim, uma formação completa do profissional em Letras deve contemplar uma abordagem interdisciplinar, com algumas noções que devem extrapolar os horizontes da sala de aula; a linguagem, por exemplo, é algo rico e mutável; precisamos deixar clara nossas posições nesses sentidos não só para os nossos alunos, mas também àqueles para quem formos trabalhar, exercendo esse ofício.

#### **LD\_11\_M – Enunciado 04:**

##### **A formação acadêmica e o papel do graduando em Letras como futuro professor.**

Diante da estabilidade econômica e o desenvolvimento do setor produtivo, o Brasil tem necessitado, cada vez mais, de profissionais qualificados para atender a demanda do mercado de trabalho. Dentro do cenário turbulento e competitivo, que é este mercado, a formação acadêmica é indispensável, uma vez, que as empresas e instituições públicas ou privadas, têm privilegiado àqueles que possuem curso superior e têm considerado também a origem dessa formação. Neste contexto, a universidade é de fundamental importância, pois será dela a responsabilidade, não só pela formação acadêmica dos jovens, mas também a de formar o cidadão ético, crítico, capaz de lidar com mudanças, transformar realidades, e terá também o papel de promover-lhes o amadurecimento, fornecendo-lhes os conceitos teóricos, históricos e as práticas vivenciadas e orientadas.

A luta dos jovens na busca de uma boa formação no ensino superior, começa já no ensino médio. Passam por momentos difíceis, pois terão que escolher a carreira que pretendem seguir e, a incerteza e a insegurança os aborrecem. Outra adversidade desta época é o vestibular, que traz muita ansiedade. Vencidas essas etapas, sendo promovido no vestibular, inicia-se uma nova, decisiva e atribulada etapa, a formação acadêmica.

As universidades oferecem vários cursos nas diferentes áreas de atuação. O curso de licenciatura em Letras, da área de humanas, visa à formação de professores que irão atuar no ensino fundamental, médio e superior, quando pós-graduado. O curso oferecido pelo Ibilce/Unesp, aborda o estudo de português, latim e uma língua estrangeira que poderá ser: inglês, espanhol, francês ou italiano. Além de trabalhar os conceitos gramaticais e da construção do idioma, mostra uma visão mais ampla e completa das línguas estudadas. A profissão é desvalorizada, mas ainda atrai muitos adeptos por sua alta empregabilidade e pelas folgas do fim de semana.

O professor além de ter uma boa formação acadêmica, deve ser simpático, criativo e fazer uso “dos letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses e sistemas de signos que não somente a escrita alfabética”. ROJO (2008) p. 585. Um bom exemplo dessa criatividade é a atuação do professor Maurício Araújo, que se formou em 2008 na USP e trabalha em cursinhos pré-vestibular e ganha a simpatia dos alunos usando métodos pouco tradicionais, como a criação de paródias musicais sobre elementos da

gramática. Com o uso dessa ferramenta ele torna a aula engraçada e criativa, e consegue trazer o aluno para a matéria, mantendo-o interessado e estimulado. Maurício recomenda que o professor busque praticar além dos programas obrigatórios que é exigido pelo curso de graduação, porque a licenciatura não oferece toda a prática que é necessária para ser um bom profissional.

Pesquisa publicada na revista Nova Escola nos dá conta de que o professor gosta da profissão, mas não está satisfeito com ela, porque julga que há uma sobreposição de papéis. É função do professor, preparar o aluno para um futuro melhor, e fica feliz em vê-lo aprendendo, porém se ressentido por ter que providenciar a educação global (valores, hábitos de higiene, etc.) que seria uma tarefa da família. Há porém os que discordam deste ponto de vista e veem a educação das crianças e dos jovens como um papel da escola, uma vez, que os pais trabalham e têm pouco tempo para ficar com eles.

Ao abordar a formação acadêmica do professor, lembramos que a educação brasileira está incluída entre as piores do mundo. Telma Weisz, especialista em aprendizagem, culpa a formação do professor como uma das causas desse fraco desempenho e argumenta: “sem explorar e ensinar corretamente as didáticas específicas, é como se as faculdades colocassem um lenço nos olhos e vendassem o futuro professor e o soltasse no mundo”. É óbvio que nesta situação não dá pra saber o que fazer. WEISZ (2007) Revista Nova Escola, Ed. 207. Este é um dos grandes problemas que o professor tem que enfrentar, todas as reclamações e críticas negativas sempre recaem sobre ele. Ninguém culpa o Estado, não se fala do ministério da educação, das secretarias estaduais ou municipais de educação. É sempre o professor o culpado.

Diante deste retrato, as responsabilidades dos graduandos em licenciatura em Letras são enormes, já que terão como objetivo futuro tentar melhorar a imagem que se tem do ensino no país.

---

### **LN\_39\_F – Enunciado 05:**

#### **A formação acadêmica e o papel do graduando em Letras como futuro professor**

A formação do graduando em Letras e o resultado disto na prática vêm se modificando no decorrer do tempo na história do Brasil, pois há uma somatória de acontecimentos tanto externos quanto internos à universidade – novas linhas de pesquisa da área da Educação, mudanças no sistema de ensino público e privado, degradação da imagem do professor e sua baixa remuneração, etc. – que fizeram com que isso ocorresse. De acordo com uma reportagem feita pela revista NOVA ESCOLA, em novembro de 2007, acerca da visão que o professor tinha sobre o sistema educacional do país e, também, por meio dos artigos das especialistas em letramento escolar Lillis (1999) e Rojo (2008), entre outros, é possível analisar como se dá o processo da graduação do estudante – especificadamente o de Letras – e a sua saída para o ambiente de sala de aula enquanto professor, buscando mostrar que, infelizmente, esse aluno não sai capacitado como deveria da universidade.

O aluno do curso de Licenciatura em Letras, ao ingressar, deve ter o pressuposto de que seu principal caminho é a carreira de docência. Como o Guia de Profissões 2010 da UNESP indica, o mercado em poucos anos tem aumentado o número de escolas e universidades no Brasil, acarretando na necessidade de profissionais habilitados na área do ensino e, argumentando a importância e o valor que o curso possui para a área de Educação, o Guia mostra a gama de disciplinas e áreas da Educação abordadas no curso, tais como Prática e Didática de Ensino, Psicologia da Educação, etc.

No entanto, a idéia de um curso completo e eficaz permanece somente na teoria, pois o que é estampado em muitas pesquisas é que o ensino de práticas pedagógicas e outras subáreas da Educação não são

suficientes para que o aluno, ao iniciar sua carreira de docente, se diga pronto e capacitado para a função. Tendo em vista a pesquisa feita pela revista NOVA ESCOLA, de 2007, e a reportagem do site G1 sobre Guia de Carreiras, o professor vê que a escolha de seguir tal carreira foi feliz, mas assume que não foi o bastante para enfrentar uma sala de aula, de modo que soubesse lidar com as particularidades sem complicações e, com isso, acaba relacionando o problema não só com a falta de um bom ensino na universidade, mas com aspectos externos à escola – estrutura familiar do aluno – e com a própria gestão escolar onde trabalha.

Há duas idéias que exemplificam essa ausência de preparo dos alunos na graduação. A primeira idéia é abordada pela pesquisadora Lillis (1999), no artigo WHOSE ‘COMMON SENSE’?, no qual faz uma reflexão sobre a imposição feita pelo professor das convenções da escrita acadêmica sobre os alunos de forma implícita, sendo que eles não tiveram conhecimento das tais convenções e, ainda assim, fazendo delas “senso comum”. Este exemplo serve para ilustrar a metodologia que o docente usa para explicar conteúdo pedagógico dentro de uma sala de aula para graduandos. Outro exemplo pode ser analisado no artigo de Rojo (2007) intitulado O LETRAMENTO ESCOLAR E OS TEXTOS DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA – A APROPRIAÇÃO DOS GÊNEROS DE DISCURSO NA ESCOLA, no qual a autora explicita a necessidade dos professores aproximarem os alunos dos diversos gêneros existentes na escola e fora dela para que eles tenham contato e saibam distinguir os contextos de uso de cada um, saberem que eles podem dialogar e identificá-los. Porém, ao mesmo tempo em que isso deveria acontecer, de certa maneira seria muito difícil deste objetivo ser alcançado, pois nos próprios trabalhos acadêmicos de alunos prestes a ingressarem na docência há a ocorrência, na maioria deles, de um único gênero, dando a entender que como fariam essa proposta, sendo que no próprio curso de formação eles não a adotam?

Com isso, é possível afirmar e conceber que o aluno de graduação no Brasil não é habilitado como deveria, mas que por meio dessa defasagem o aluno crie senso crítico para questionar esse procedimento e tentar buscar idéias, conceitos que transformem este problema em uma hipótese válida e sustentável.

---

### **LD\_26\_M – Enunciado 06:**

#### 1ª Avaliação

“Uma vez tive um emprego de lavador de pratos no Salão de Chá Pássaro Azul, em Carmel, Califórnia. Trabalhava doze horas por dia na cozinha. Eu lavava todos os pratos, travessas e panelas, esfregava o chão, lavava as verduras, maços de espinafre, por exemplo; e se a proprietária chegasse e me encontrasse descansando, me mandava para o fundo do quintal rachar lenha. Ela me pagava um dólar por dia. Um dia, soube que um famoso concertista de piano vinha à cidade dar um recital,



e decidi terminar meu trabalho o  
 mais depressa possível, para assistir  
 o concerto sem perder muito.  
 Assim fiz. Por  
 acaso, meu lugar era junto  
 ao da tal senhora que era dona do Salão de Chá  
 Pássaro Azul, minha patroa.  
 Eu disse: “Boa noite.”  
 Ela olhou pro outro lado,  
 cochichou com sua filha. Elas  
 duas se levantaram e deixaram o teatro.”

John Cage

O texto, provisoriamente

A formação acadêmica e o papel do graduando em Letras como futuro professor

Introdução

O presente trabalho discute a formação acadêmica, bem como o papel do graduando em Letras como futuro professor, tendo como referência o curso de Letras da Unesp, câmpus de São José de Rio Preto, por ser este o curso formador de professores ao qual temos acesso. Discutiremos tanto o uso de computadores e de novas tecnologias quanto a aplicação prática, ou a aplicação incoerente, das teorias trazidas à sala de aula.

O trabalho tem como base teórica os debates em sala de aula, principalmente na disciplina “Prática de Leitura e Produção de Textos II”, confrontando a estes debates o que a sociedade espera de um professor de Letras.

O caráter provisório do texto, posto como título do presente trabalho, diz respeito à tentativa de abordar elementos não presentes no texto, ou na formação do professor, mas inferidos na vivência posterior à leitura.

1. O letramento digital e o aprendizado de línguas

A língua inglesa, tanto europeia quanto norte-americana, é por vezes mais presente em nossas vidas que o desejável. Está nas prateleiras de super-mercado, nas roupas que vestimos, nos cinemas, nas rádios, na televisão. Os Estados Unidos, sendo notícia em todos os noticiários quase todos os dias, deixa-nos a impressão de que o aprendizado da língua inglesa é imprescindível. Já a língua francesa é mais discreta, é preciso procurar a cultura francesa: o cinema, a música, a literatura, algum restaurante. Não fosse a crise financeira da Europa, a França seria bem mais rara. A língua grega, por sua vez, chega a ser sinônimo de antiguidade, e não é raro encontrar quem chame o idioma grego de “língua morta”.

Quanto maior a exposição ao idioma, mais fácil o aprendizado, assim, dos idiomas apresentados acima, o inglês é o mais acessível; o francês exige um pouco mais de esforço por parte do estudante; e o grego exige o conhecimento prévio da língua inglesa bem como o acesso à internet, sem esses pré-requisitos o aprendizado da língua grega só é possível nos grandes centros urbanos, e mesmo assim por um preço muito mais alto.

Contudo, a Grécia é generosa com o ensino de seu idioma, aliás, todo o programa do ginásio (γυμνάσιο, correspondente ao ensino médio) está disponível na internet, no Instituto Pedagógico (Παιδαγωγικό

Ινστιτούτο [<http://www.pi-schools.gr/>]). No que diz respeito ao idioma, temos gramática, dicionário, e o curso propriamente dito. Também temos o Instituto de Estudos do Grego Moderno, Universidade Aristóteles Tessalônica (Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης [[http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html)]), que disponibiliza todo um trabalho linguístico, com discussões de estudos pedagógicos diversos, bem como dicionários monolíngues, do grego clássico e do grego moderno, guia de conjugação etc.

O acesso a esse material não é possível sem o computador. Explicando com outras palavras, não trata-se de uma evolução do gênero: o trabalho dos Enciclopedistas não atua aqui apenas como mudança estética, por exemplo, com a criação de verbetes para facilitar a localização de certo assunto, mas no sentido mais amplo de divulgação científica (Rojo, 2008). No exemplo dado, de aprendizado da língua grega, o computador é o protagonista, é a principal ferramenta para o trabalho. Situação na qual o letramento é obrigatório.

## 2. Éthos

Bakhtin (2003), apud Signor (mestranda em Linguística pela UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina), afirma que a palavra por si só não requer ato comunicativo, não suscita uma atitude de resposta por parte do outro, pode ser retirada do contexto, possui uma conclusibilidade abstrata e, por isso, pode não ser precisa – é preciso tornar a palavra um enunciado para que esta tenha sentido.

Assim, haveria objeções às tentativas de precisar um termo mediante etimologia?, de usar palavras do grego clássico que a própria Grécia não usa mais? Tais questões são postas porque, com exceção das aulas de Literatura Clássica e Latim, todas as demais disciplinas do curso de Letras da Unesp, no câmpus de São José do Rio Preto, quando apresentam alguma etimologia, esta só não está equivocada quando é irrelevante. Nem é preciso um estudo profundo para verificar isso, basta uma consulta aos dicionários disponíveis na biblioteca da própria universidade.

Escrever criticamente a respeito de um tal assunto, acerto ou erro de algum professor quando diz a origem de determinada palavra, é difícil, pois a evolução das palavras é extremamente obscura, requer cuidado, e não basta conhecer os idiomas de partida e chegada, é preciso estudar etimologia. Sírio Possenti escreveu em seu blog sobre as tentativas de encontrar a origem da expressão latina “ab ovo” [<http://terramagazine.terra.com.br/blogdosirio/blog/2012/10/04/ab-ovo/>].

Quanto às terminologias, podemos traduzir “addressivity” por “endereçamento” sem problema algum, mas mantemos “éthos”, e o diferenciamos de “êthos” (artigo de Miguel Spinelli, professor de História da Filosofia Antiga do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul: “Sobre as diferenças entre éthos com epsilon e êthos com eta”). “As palavras estão em nosso caminho”, diz o filósofo Nietzsche (2004, §47), “Onde os antigos homens colocavam uma palavra, acreditavam ter feito uma descoberta. Como era diferente, na verdade! – eles haviam tocado num problema e, supondo tê-lo resolvido, haviam criado um obstáculo para a solução. – Agora, a cada conhecimento tropeçamos em palavras eternizadas, duras como pedras, e é mais fácil quebrarmos uma perna do que uma palavra”.

Jogamos o tempo todo com o antigo e o novo, a tradição e a inovação. O uso de computadores e de novas tecnologias caminha para ser uma realidade em nossas vidas, mas, embora a Unesp seja, de acordo com dados divulgados pela própria universidade [<http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2011>], a sétima maior universidade brasileira, o uso das tecnologias ainda não é uma realidade totalmente implementada, ainda precisamos, por exemplo,

entregar trabalhos impressos ao final de estágio, mestrado etc.

### 3. Letramentos

Certas práticas, ou estudo de certas disciplinas, jamais farão sentido para certo grupo de estudantes - e a falta de sentido não é uma objeção à presença de tais práticas ou disciplinas na grade curricular.

Sabe-se que a escolha de uma profissão não é tarefa fácil. Sabemos que a sociedade precisa de profissionais competentes dedicados à áreas de estudo pouco atraentes a um profissional, por exemplo, dedicado às Letras – poderíamos assim opor Química a Letras. Com que idade alguém opta pelo curso de química?, e que letramento será capaz de dar um sentido prático ao estudo da tabela periódica?

O aluno, criança ou adolescente, é obrigado ao estudo da tabela periódica, única e exclusivamente porque no futuro esse estudo ampliará suas possibilidades de escolha – não há outra justificativa. Obviamente, o aluno que não optar pelo curso de Química terá essa disciplina apenas como cultura geral.

O estudo da tabela periódica é um aborrecimento para quem não pretende trabalhar com química. É também um aborrecimento decorar verbos irregulares do inglês; assim como é um aborrecimento decorar o que quer que seja. Contudo, estamos longe de abandonar as atividades de exigência mnemônica. Escalas musicais, para quem pretende dedicar-se à música; quadros de declinação de substantivos do latim, do grego, do alemão, para quem pretende dedicar-se ao latim, ao grego, ao alemão. A tabuada é um tanto obsoleta depois da calculadora, já os estados e suas capitais, a sinalização de trânsito; enfim, por mais que se queira proteger ou facilitar o trabalho das crianças, sempre, em algum lugar, haverá trabalho mnemônico por fazer.

A prática dos diferentes letramentos é necessária, mas este é um trabalho que caminha vagarosamente, em desacordo ou em atraso quanto às demandas sociais, e o curso de Letras da Unesp também é incoerente ao propor a prática de letramentos aos futuros professores. É comum, por exemplo, após uma aula na qual discute-se a inconsistência da redação escolar enquanto gênero, sob o argumento de ser esta uma produção que só circula no meio escolar, distante das realidades comunicativas, o professor ou professora pedir-nos uma dissertação acadêmica – gênero que só circula no meio acadêmico! O pedido, sem qualquer observação crítica, indica pouca reflexão a respeito do conteúdo exposto.

Também as discussões sociolinguísticas referente às diferenças sociais e diferentes níveis de letramentos, às variantes linguísticas. Embora façamos leituras de autores como Bagno, Marcuschi e Possenti, a questão é abordada, em alguma digressão desta e daquela disciplina, como “curiosidades do idioma”, uma teoriuzinha que os futuros professores devem conhecer – sinal claro que os “Comandos Paragramáticos” descritos por Bagno (2000) ainda existirão por muito e muito tempo.

### 4. Conclusão

A epígrafe deste texto, o poema de John Cage, de tom auto-biográfico, choca pela agressividade, pela intolerância quanto as diferenças de classe ou papéis sociais, no caso, a relação entre patroa e empregado e os respectivos lugares onde um e outro são esperados. John Cage, no entanto, coloca o texto no espaço de seu livro reservado as suas anedotas pessoais, o que faz da experiência, caso realmente tenha acontecido, algo risível, superado.

O avanço social recente, crianças e jovens de comunidades antes excluídas agora integradas ao sistema educacional, é apenas uma parte do trabalho, a continuidade é oferecer a essas crianças e jovens um ensino de qualidade, condições para o aprendizado promovendo a permanência estudantil (Lillis, 1999). A inclusão de alunos de diferentes classes sociais, de diferentes histórias de vida, ampliam a visão e a

interpretação de mundo tanto dos professores quanto dos alunos colegas. Todos aprendem, e esse aprendizado é necessário ao convívio social, pois impede ou minimiza estranhamentos como o descrito por Cage.

Apesar dos problemas expostos, não há qualquer indício de “fim de mundo”, ou de “falência do ensino”; pelo contrário, o ensino vem sendo debatido e estamos em busca de melhorias. O que não está no texto, deveríamos saber - talvez saibamos -, e faz este texto “provisório”, é a certeza de que, ao descobrirmos as respostas para as questões educacionais presentes, as questões serão outras, com novas exigências, numa dinâmica ininterrupta própria de tudo o que vive.

Quanto ao curso de Letras, há muito mais a ser visto e aprendido e, ao final, certamente poderemos afirmar junto com a metáfora nietzscheana (2002, §277):

“- Péssimo! Sempre a velha história! Ao terminar a construção da casa, notamos que sem nos dar conta aprendemos, ao construí-la, algo que simplesmente tínhamos de saber, antes de começar a construir. O eterno aborrecimento “Tarde demais!”. – A melancolia de tudo terminado!...”

#### **LD\_04\_F – Enunciado 07:**

1º avaliação do 2º semestre de 2012 da disciplina de Prática de Leitura e Produção de Texto II – período diurno. 23 de Outubro de 2012.

A maneira do professor ser e agir, atualmente, é um dos assuntos mais discutidos na educação, tendo em vista que os métodos de aprendizagem se modernizam constantemente mediante o avanço da tecnologia. Assim, é importante pensarmos sobre a formação acadêmica e o papel do graduando em Letras como futuro professor, uma vez que, geralmente, a profissão se torna atrativa somente por sua empregabilidade.

O Guia de carreiras do portal G1 nos mostra que muitos dos profissionais da educação têm amor ao seu trabalho, mas, devido às condições atuais dentro das escolas e à desvalorização do professor, o que os mantém ainda vinculados à educação é a facilidade de se obter emprego, entre outras regalias, como feriados e férias escolares. Na mesma reportagem é discutida a importância de atribuir-se novidades na sala de aula, para manter o interesse dos alunos e criar, juntamente a outros métodos educacionais, uma aula atrativa. Já em pesquisas realizadas pela revista Nova Escola, com o título “A educação vista pelos olhos do professor”, que entrevistou professores da rede pública de todo o país, notou-se que alguns educadores amam o que fazem e têm consciência do seu papel na sociedade, mas são desmotivados pelas funções a eles atribuídas quando grande parte destas deveriam ser realizadas pela família, além disso, soma-se a falta de interesse do aluno. Nesta reportagem, a formação inicial do estudante de Letras, pela visão do graduando é considerada “excelente”, porém é visível o reconhecimento de que os futuros professores não estão muitas vezes preparados para o dia a dia dentro da sala de aula. Textos apresentados no Guia de profissões do curso de Letras da UNESP, por exemplo, nos mostram as áreas que o profissional formado em Letras pode atuar e também o que as pessoas que ingressam nesse curso irão estudar, porém não se menciona que o aluno de Letras deve ter consciência de que seu instrumento de trabalho está ligado à linguagem, seja ela verbal ou não verbal, seja em português ou em outras línguas que o curso oferece, estando apto às variações linguísticas que normalmente acompanham a sociedade e estando disposto a sempre considerar as mudanças sociais.

Quando falamos em professor, neste caso, do professor de português, a primeira ideia que temos é que a sua função é ensinar. Porém é necessário rever o conceito de ensino e considerar que além do letramento “dominante” escolar, no qual o especialista dessa modalidade deve ensinar gramática e suas regras, literatura e técnicas de redação, teriam os letramentos ‘vernaculares’, que, embora pouco valorizados socialmente, têm sua origem na vida cotidiana e nas culturas locais, favorecendo as multiplicidades do letramento, que hoje contam com outros recursos, como a internet, e não somente com o da escrita. Para Rojo (2008), a questão do letramento aponta uma heterogeneidade das práticas sociais de leitura. Nesse artigo, Rojo constata que os letramentos escolares e, especialmente, de discurso da divulgação científica que circulam nas salas de aula do Ensino Fundamental, privilegiam os letramentos “dominantes”, os quais a autora vê como organizações formais, em detrimento dos vernaculares. Outro aspecto importante é saber diferenciar o letramento da alfabetização, que tem como objetivo ensinar o estudante a codificar e a decodificar códigos da escrita, o que, muitas vezes, restringe, excluindo os não-alfabetizados.

Os meios semióticos se fazem cada vez mais presentes no uso da linguagem. Desde os tempos mais antigos os textos científicos valiam-se de enciclopédias e verbetes para informar os mais leigos, hoje os textos científicos circulam em diversos veículos de comunicação com a mesma credibilidade de antes, tais conhecimentos chegam de modo menos formal e mais rápido aos alunos.

Hoje, as diversas classes sociais têm acesso ao que antes era reservado somente à elite. Para falar desses preceitos, tomemos como orientador o texto de Lillis (1999), com o conceito de “prática institucional de mistério”. Para demonstrar tal prática temos a apresentação de um projeto realizado durante três anos com mulheres adultas, entre 20 a 50 anos, da classe operária, todas de ensino público. A pesquisa é fundamentada em tabelas que demonstram suas diferenças étnicas e linguísticas, mas a principal falha apontada para a boa prática da escrita está na relação entre professores e alunas, onde o diálogo é primordial para a compreensão de como e para que escrever. O letramento dissertativo não deve ser único e convencional, é preciso privilegiar outros que se distanciam das instituições formais de ensino.

Cabe ao professor sensibilizar-se e avaliar adequadamente o discurso de seus alunos. Deve-se contemplar o letramento dominante, mas valorizando a sincronia com os “vernaculares”, apreciando assim o cotidiano do aluno trazido para as salas de aula. Assim, é de responsabilidade do professor e, em especial, do de língua portuguesa, incentivar e aceitar a criatividade de textos escritos por seus alunos, os quais, além do conhecimento adquirido nas instituições escolares, trazem a sua realidade de vida extraída do meio em que vivem.

---

#### **LD\_08\_F – Enunciado 08:**

1ª Avaliação da disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos II (diurno) - 23 de outubro de 2012.  
- “a formação acadêmica e o papel do graduando em Letras como futuro professor”

Temos como objetivo, nesta dissertação, fazer uma reflexão a respeito da função teórica e prática do estudante como futuro professor. Para tanto, precisamos comentar e esclarecer as dificuldades e barreiras encontradas tanto pelo professor quanto pelos alunos que os desmotivam por muitas vezes e fazem com que esse trabalho (o de ser professor) não tenha êxito.

A licenciatura, dentro da área de Letras, é mais procurada, assim confirma a pesquisa do Guia de

Carreiras do Portal G1 quando diz que “De 80% a 90% das opções são para a licenciatura, ela é mais dispendiosa e demorada, mas o profissional sai da faculdade com mais leque para o mercado”.

Ao ingressar em um curso de licenciatura é natural que o graduando crie uma expectativa de que sua carreira será plena e que terá a oportunidade de salvar o mundo da escola e de seus alunos, entretanto, quando chega a hora de colocar em prática todo o seu aprendizado e compartilhar seu conhecimento com os alunos, esbarra em uma primeira e grande barreira: O conteúdo permitido e planejado para o ensino na escola. Não é o professor quem determina o conteúdo que deve ser ensinado ao seu aluno, ele somente repassa o que lhe foi incumbido.

Tendo em vista essa política de ensino, cabe ao professor, dentro do que lhe é permitido, fazer o possível para despertar o interesse do aluno. O seu trabalho é reduzido a ensiná-lo a gramática, escrever redações e as escolas literárias, enfim, direcioná-lo para o vestibular. São fatores que desmotivam tanto o professor a cumprir seu papel como o aluno a aprender a matéria.

Ainda é possível encontrar um alto interesse, segundo a reportagem do portal G1, por conta da “empregabilidade, as folgas nos fins de semana, feriados e férias escolares e, segundo quem atua na área, a satisfação pessoal.”. Levando em consideração o lado positivo da procura pela carreira tomemos como base a pesquisa feita pela revista NOVA ESCOLA e Ibope que conversaram com 500 professores de rede pública sobre a situação da educação e o desempenho de seus trabalhos nas escolas. Podemos ver que 53% são motivados pelo amor na profissão; 63% gostam do que fazem; 83% reconhecem a importância do professor na sociedade; 80% já participaram de cursos de capacitação depois de formados. Em contrapartida a insatisfação é assustadora quando colocada em números, somente “21% estão satisfeitos com a profissão (um número assustador: em pesquisas similares o índice oscila entre 40 e 60%, chegando a 80% em algumas áreas que podem ser chamadas de privilegiadas).”.

É notável em muitos casos, a ausência da família na educação de seus filhos, a cada dia as crianças estão mais carentes em todos os aspectos, carentes de atenção, carentes de educação, carentes de disciplina e de comportamento. Por esse motivo o profissional se vê na obrigação de passar de professor a educador conselheiro: "A sociedade mudou e, hoje, o papel de quem está à frente de uma sala de aula também é educar e dar carinho. Se todos perceberem que isso existe - e não é um bicho-de-sete cabeças -, a angústia diminui." Lino de Macedo, Professor da Psicologia da USP.

Não podemos esquecer também de analisar como esses professores são “treinados” para lidar com seus alunos, como se constrói o preparo do futuro professor. Nesse aspecto, ainda no âmbito “professor/aluno” continuamos com o problema de compartilhamento de conteúdo. O ingresso na universidade pública subentende uma “bagagem” de conhecimento prévio do graduando, quem nem sempre se verifica na realidade. Esse é um problema tratado pela Lillis (1999) de “prática institucional do mistério”, muito comum nas universidades pela falta de nivelamento no que diz respeito ao conhecimento individual. “A crítica repetida nos últimos anos é a de que, para a instituição, o entendimento dos estudantes a respeito do gênero acadêmico está subentendido, não precisa ser ensinado”.

Sendo assim, entendemos que, por vezes, o aluno sai do Ensino superior sem a formação adequada para exercer sua própria profissão, e dessa forma a falta de preparo passa de professor para aluno consecutivamente, de forma que o problema não se repare.

É preciso que o ensino se expanda de modo que o aluno consiga adquirir um posicionamento crítico, fazer uso de meios dinâmicos para despertar o interesse, como o auxílio da internet, jogos, atividades que reflitam e conversem com a realidade para que o aluno encontre motivação no aprendizado. Da mesma forma que o professor deve gostar do que faz, o aluno também deve encontrar vontade de aprender, para isso, ele precisa entender o por que daquilo que está aprendendo. Ensinar de forma democrática, para a vida prática e não simplesmente fazer o aluno decorar a matéria para aplicar no

vestibular.

---

**LD\_11\_M – Enunciado 09:**

A formação acadêmica e o papel do graduando em Letras como futuro professor.

Diante da estabilidade econômica e o desenvolvimento do setor produtivo, o Brasil tem necessitado, cada vez mais, de profissionais qualificados para atender a demanda do mercado de trabalho. Dentro do cenário turbulento e competitivo, que é este mercado, a formação acadêmica é indispensável, uma vez, que as empresas e instituições públicas ou privadas, têm privilegiado aqueles que possuem curso superior e têm considerado também a origem dessa formação. Neste contexto, a universidade é de fundamental importância, pois será dela a responsabilidade, não só pela formação acadêmica dos jovens, mas também a de formar o cidadão ético, crítico, capaz de lidar com mudanças, transformar realidades, e terá também o papel de promover-lhes o amadurecimento, fornecendo-lhes os conceitos teóricos, históricos e as práticas vivenciadas e orientadas.

A luta dos jovens na busca de uma boa formação no ensino superior, começa já no ensino médio. Passam por momentos difíceis, pois terão que escolher a carreira que pretendem seguir e, a incerteza e a insegurança os aborrecem. Outra adversidade desta época é o vestibular, que traz muita ansiedade. Vencidas essas etapas, sendo promovido no vestibular, inicia-se uma nova, decisiva e atribulada etapa, a formação acadêmica.

As universidades oferecem vários cursos nas diferentes áreas de atuação. O curso de licenciatura em Letras, da área de humanas, visa à formação de professores que irão atuar no ensino fundamental, médio e superior, quando pós-graduado. O curso oferecido pelo Ibilce/Unesp, aborda o estudo de português, latim e uma língua estrangeira que poderá ser: inglês, espanhol, francês ou italiano. Além de trabalhar os conceitos gramaticais e da construção do idioma, mostra uma visão mais ampla e completa das línguas estudadas. A profissão é desvalorizada, mas ainda atrai muitos adeptos por sua alta empregabilidade e pelas folgas do fim de semana.

O professor além de ter uma boa formação acadêmica, deve ser simpático, criativo e fazer uso “dos letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses e sistemas de signos que não somente a escrita alfabética”. ROJO (2008) p. 585. Um bom exemplo dessa criatividade é a atuação do professor Maurício Araújo, que se formou em 2008 na USP e trabalha em cursinhos pré-vestibular e ganha a simpatia dos alunos usando métodos pouco tradicionais, como a criação de paródias musicais sobre elementos da gramática. Com o uso dessa ferramenta ele torna a aula engraçada e criativa, e consegue trazer o aluno para a matéria, mantendo-o interessado e estimulado. Maurício recomenda que o professor busque praticar além dos programas obrigatórios que é exigido pelo curso de graduação, porque a licenciatura não oferece toda a prática que é necessária para ser um bom profissional.

Pesquisa publicada na revista Nova Escola nos dá conta de que o professor gosta da profissão, mas não está satisfeito com ela, porque julga que há uma sobreposição de papéis. É função do professor, preparar o aluno para um futuro melhor, e fica feliz em vê-lo aprendendo, porém se ressentido por ter que providenciar a educação global (valores, hábitos de higiene, etc.) que seria uma tarefa da família. Há porém os que discordam deste ponto de vista e veem a educação das crianças e dos jovens como um papel da escola, uma vez, que os pais trabalham e têm pouco tempo para ficar com eles.

Ao abordar a formação acadêmica do professor, lembramos que a educação brasileira está incluída entre as piores do mundo. Telma Weisz, especialista em aprendizagem, culpa a formação do professor como uma das causas desse fraco desempenho e argumenta: “sem explorar e ensinar corretamente as didáticas específicas, é como se as faculdades colocassem um lenço nos olhos e vendassem o futuro professor e

o soltasse no mundo”. É óbvio que nesta situação não dá pra saber o que fazer. WEISZ (2007) Revista Nova Escola, Ed. 207. Este é um dos grandes problemas que o professor tem que enfrentar, todas as reclamações e críticas negativas sempre recaem sobre ele. Ninguém culpa o Estado, não se fala do ministério da educação, das secretarias estaduais ou municipais de educação. É sempre o professor o culpado.

Diante deste retrato, as responsabilidades dos graduandos em licenciatura em Letras são enormes, já que terão como objetivo futuro tentar melhorar a imagem que se tem do ensino no país.

### **LD\_14\_M – Enunciados 10 e 15:**

1ª Avaliação da disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos II (diurno) - 22 de outubro de 2012.

“A formação acadêmica e o papel do graduando em Letras como futuro professor”

#### 1 – Introdução

Pensar sobre a formação acadêmica e o papel como futuro professor são atividades de reflexão essenciais para qualquer graduando de um curso de licenciatura. Neste texto, especificamente, trataremos de refletir e discutir sobre estas questões em relação ao graduando em Letras. Em um tempo em que tudo acontece muito rapidamente, em que todo tipo de conhecimento é facilmente acessado quase que instantaneamente, necessita-se atentar muito para o papel do educador. Afinal, qual é o papel do graduando em Letras? Como fica a situação do futuro professor em um mundo em que tudo é tão rápido e dinâmico? Pretendemos discutir sobre estas questões e outras mais que porventura surgirem ao longo do texto, a fim de contribuir e acrescentar algo relevante para o tema.

A humanidade caminha a passos largos rumo ao desenvolvimento das várias áreas do conhecimento. Os avanços tecnológicos são os que percebemos com maior facilidade: aparelhos tecnológicos que surgem um após o outro, sempre melhorados e reformulados, sucateando, assim, a tecnologia anterior em um espaço de tempo muito curto que causa, quando nos detemos a observar, admiração e espanto. Tomando como base este exemplo, podemos pensar na educação inserida nesse contexto acelerado, em que tudo se torna obsoleto em pouco tempo. Então, como lidar, no papel de professor, com este processo veloz de progresso e acesso quase instantâneo à informação no mundo contemporâneo? Como não permitir que o ensino pareça aos alunos atrasado, ultrapassado e, por isso, maçante? É exigido do professor, aquele que é visto como quem detém e transfere o conhecimento, que ele esteja sempre muito bem atualizado e inteirado, principalmente das questões concernentes à sua área. Para tanto, reafirmamos, é de fundamental importância que o graduando em Letras reconheça e entenda o seu papel para que possa atuar como um bom profissional em sua área.

#### 2 – A profissão do graduando em Letras:

Segundo o guia de profissões do portal da UNESP (<http://www.unesp.br/guia/letras.php>), referente ao curso de Letras lemos que o aluno será “preparado para trabalhar em diversas áreas ligadas aos usos da linguagem”. Será capacitado em língua portuguesa e sua literatura e também em uma língua estrangeira e sua respectiva literatura, caso faça licenciatura. No caso de cursar o bacharelado, poderá “atuar como pesquisador em tradução, literatura, linguística, além de dar assessoria a editoras, jornais, revistas e



outros suportes de comunicação que usem a linguagem verbal”. De acordo com o guia de carreiras do site G1 (<http://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2012/06/guia-de-carreiras-letras.html>), em relação ao curso de Letras vemos que apesar dos percalços desta profissão, como a desvalorização do professor e o baixo retorno financeiro, ainda assim o curso é bem atrativo aos pré-vestibulandos por três motivos: “a empregabilidade, as folgas nos fins de semana, feriados e férias escolares e, segundo quem atua na área, a satisfação pessoal”. Logo, mesmo diante dos desafios no caminho do professor formado em Letras, ainda assim esta profissão é procurada e valorizada, pelo menos por quem se identifica e aprecia esta área.

### 3 – As práticas de letramento em um mundo extremamente dinâmico

Refletir sobre as práticas de letramento é fundamental na formação do graduando em Letras, já que os diversos tipos de letramento envolvem várias práticas de linguagem, assunto principal na formação deste curso. Talvez haja quem pense que esta prática de reflexão sobre os diversos tipos de letramentos não seja válida, pois este exercício de repensar estes aspectos e rever a interação entre aluno e professor pode parecer a “reinvenção da roda”. Existe quem pensa que já existe uma maneira “correta” de se ensinar, e esta ideologia cômoda faz com que muitos professores achem que já se tem um parâmetro a ser seguido na educação e que se isto não está dando certo é por culpa dos alunos e da família dos alunos. Na matéria publicada no site da Nova Escola (<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/educacao-vista-pelos-olhos-professor-508821.shtml>), uma equipe da revista e o Ibope conversaram com 500 professores da rede pública de ensino de todas as capitais brasileiras e a queixa em relação aos alunos indisciplinados e as famílias que não dão educação em casa foram recorrentes. O aluno não vem pronto de casa, o professor precisa aceitar esta realidade e entender que ele tem este novo papel de não só transmitir os conhecimentos condizentes à sua área de especialização, mas também ajudar a formar indivíduos conscientes e críticos, ou seja: formar cidadãos.

O professor precisa aprender a lidar com os seus alunos que vivem em um mundo de ritmo frenético, em que a noção de efemeridade se intensifica a cada instante e, por isso mesmo, é necessário que o professor esteja sempre se atualizando para atender às necessidades de seus alunos. Com tanta informação disponível e facilmente acessada, o professor não precisa saber de tudo para oferecer estes conhecimentos aos alunos. É interessante pensar que o professor tem a incumbência de não só dar os conteúdos de sua disciplina, mas também, e principalmente, instigar a curiosidade no aluno, com a finalidade de fazer com que ele busque o conhecimento por prazer. Afinal, o conhecimento é fácil de ser conseguido, em razão da internet que fornece rapidamente tudo o que se pretende buscar, basta um click. As crianças são curiosas por natureza, não é tão complicado instigar a curiosidade delas. Segundo Rojo (2008), “a sociedade contemporânea apresenta demandas de letramentos múltiplos, críticos e multissemióticos.” (p. 608), esta é exatamente a demanda dos alunos. Se o professor lhes fornece o que é requerido, os alunos conseguem alcançar muito mais do que os conteúdos dados em sala de aula.

Ainda pensando sobre a questão dos letramentos, um excerto de Rojo (2008) cabe bem para esta reflexão sobre a função da escola:

“já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam” (p. 584)

Os alunos estão mais exigentes, pois o mundo lhes proporciona o contato com diferentes tipos de textos e o professor não pode jamais ignorar a vivência de seus alunos. Cabe ao professor saber aproveitar estas muitas modalidades de linguagem que seus alunos têm contato, a fim de que o processo de letramento

seja mais eficiente e eficaz, despertando também maior interesse pelo ensino. A língua e a literatura não devem estar em um pedestal, situando-se acima dos falantes. Língua e literatura não são entidades superiores, etéreas e inalcançáveis; devem ser experimentadas e vividas no cotidiano das pessoas, pois não estão acima de ninguém, visto que são manifestações humanas a favor do homem, e não privilégio de poucos. Trabalhar os diferentes tipos de letramentos em sala de aula é uma forma de democratizar o acesso à língua e à leitura. Por exemplo, uma música de rap, uma história em quadrinhos ou um desenho animado não devem ser desvalorizados, pois fazem parte da vivência com a linguagem dos alunos. O professor precisa saber aproveitar este arcabouço do aluno e, a partir dele, levá-lo a conhecer outras formas mais prestigiadas. De acordo com Rojo (2008):

“Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.” (p. 585)

Outra questão pertinente que configura mais um problema em relação às questões tratadas até agora sobre algumas dificuldades de interação aluno/professor é um conceito visto em Lillis (1999), que seria a “prática institucional do mistério”, em que o professor supõe que o aluno já domina o gênero do discurso científico, o tendo como senso comum, o que, na maioria das vezes, não é verdade. O professor precisa saber com quem está lidando, como são os seus alunos, para que possa ter resultados satisfatórios nas práticas de ensino. Conforme Rojo (2008), “Os textos e discursos de divulgação científica e didáticos surgem justamente dessa vontade política: dar ao vulgo os bens culturais da ciência e do conhecimento.” (p. 587). Esta foi uma intenção vinda com os iluministas, no século XVIII, que pretendiam levar a luz do conhecimento a todos. No entanto, nem sempre é isso que acontece, pois, muitas vezes, como dito anteriormente, supõe-se que os alunos já estão familiarizados com este tipo de gênero.

#### 4 – O professor: como ele se vê?

De acordo com a leitura do artigo da revista Nova Escola (<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/educacao-vista-pelos-olhos-professor-508821.shtml>), nota-se que muitos professores se colocam em uma situação de vítima e assumem a sua impotência diante da necessidade de fazer algo relevante em favor dos seus alunos, pois alegam que estes não receberam nem mesmo a educação básica em casa e, por essa razão, julgam que este encargo, por não ser do professor, acaba por destruir a relação entre professor e aluno. Então, o professor se desmotiva e, conseqüentemente, desmotiva os alunos. Esta é uma situação preocupante, pois o professor precisa assumir que não basta apenas dar aulas com os conteúdos propostos em sua disciplina, mas também ajudar na formação do caráter cívico dos seus alunos. Outra questão é que não se deve jogar a culpa na família, pois este assunto não se trata de culpados e inocentes, mas, sim, de repensar e achar meios de alcançar resultados no que diz respeito ao ensino.

A educação deve ser vista como um processo coletivo, que acontece em uma instituição chamada escola. Outra base importante para que este processo gere frutos é o posicionamento do Estado. Muitos dos professores que foram entrevistados pela revista Nova Escola e o Ibope disseram que não veem no poder público o papel de elaborar as políticas e de providenciar a estrutura necessária para o processo de ensino e aprendizagem. Esta é uma afirmação preocupante, pois o Estado tem um papel fundamental na educação, que, além de pagar o salário do professor e destinar verbas às escolas, também precisa se envolver com o processo de educação, monitorando como esta pratica esta sendo realizada. Por essa razão, o professor acaba se vendo quase como um eremita, solitário nessa tarefa de ensinar. Sente-se como se fosse deixado à sua própria sorte e não se enxerga como parte do sistema.

## 5 – Considerações finais

O papel do graduando em Letras e futuro professor é o de conquistar uma boa formação, se empenhado em seu desenvolvimento profissional que não se limita ao tempo que irá passar na universidade. É importante que o futuro professor esteja sempre se atualizando para acompanhar o progresso e as transformações aceleradas do mundo contemporâneo, com o propósito de estar apto a fornecer o que seus alunos necessitam. Além disso, o professor nunca deve se esquecer de que não basta passar conteúdos aos alunos, pois o mais importante no processo de educação é tornar prazeroso o ato de aprender. Instigar a curiosidade é muito mais interessante do que encher os alunos de conceitos que muitas vezes não estão de acordo com a realidade deles. Outra questão importante que o professor sempre deve atentar é para os diversos tipos de letramentos, que estão à disposição do professor e fazem parte da vida dos alunos. Excluir a vida e a história do aluno é uma maneira de iniciar o extermínio do interesse dos jovens pelo conhecimento e pela escola.

Concluindo, esta tarefa pode não ser de todo fácil, mas também não é impossível. O professor não pode se ver e nem se fazer solitário nessa empreitada. É preciso que ele cobre das autoridades, do Estado, da comunidade e da escola a cooperação de que necessita. O professor deve também preparar seus alunos para a vida. No caso de um professor que cursou Letras e lida com a língua e os diversos tipos de linguagem, não se pode limitar a aprendizagem ao cânone, pois a língua é viva e mutável, sofre muitas transformações ao longo dos anos e o professor precisa acompanhar estas mudanças. É muito mais interessante, e até mais fácil, se o professor utilizar o que os seus alunos têm de vivência com a linguagem como ponto de partida, pois, assim, ele não estará partindo no zero, o que ajudará em muito no processo de educação e letramento, tanto para o educador como para o aluno.

### **LN\_48\_M – Enunciado 11:**

Prática de Leitura e Produção de Textos 2 – 1ª avaliação  
24 de outubro de 2012

Os múltiplos papéis do professor

[http://4.bp.blogspot.com/-IBBa\\_YwVhQE/TprvArbECII/AAAAAAAAAR0/kjx82MXE0Yk/s1600/educacao\\_piada.jpg](http://4.bp.blogspot.com/-IBBa_YwVhQE/TprvArbECII/AAAAAAAAAR0/kjx82MXE0Yk/s1600/educacao_piada.jpg)

Tanto o Guia de Profissões do Portal Unesp quando o Guia de Carreiras do portal G1 abordam as duas vertentes do curso de Letras: licenciatura e bacharelado. Neste trabalho, importa discutir a formação do professor; levaremos em consideração, portanto, apenas a modalidade licenciatura do referido curso.

Parece haver um consenso de que o principal objetivo do curso de licenciatura em Letras é a capacitação para a atuação no setor educacional, como professor de línguas, materna, estrangeira ou ambas, de acordo com as peculiaridades e estruturas curriculares de cada instituição. No entanto, parece haver um equívoco entre o que é proposto e o que é realmente realizado ao longo do curso, uma vez que, pelo menos no curso do Ibilce, os professores parecerem supervalorizar a vertente acadêmica, dando enfoque ao conteúdo científico e os resultados de investigações das áreas relacionadas aos conteúdos das disciplinas, esquecendo-se de abordar problemáticas que seriam importantes para a reflexão de um futuro professor. Nesse sentido, podemos afirmar que o curso parece priorizar a carreira acadêmica em

detrimento da carreira docente do licenciando, dando-nos a impressão de que as discussões acerca das práticas pedagógicas devem ficar a encargo exclusivo das disciplinas diretamente relacionadas à área de educação.

O ingresso na universidade costuma marcar a vida de uma pessoa. Contudo, também é o momento de inserção em um ambiente já consolidado, caracterizado por variados tipos de convenções e práticas que se pressupõem conhecidas por todos, mas que não são ensinadas a ninguém de maneira direta. Lillis (1999) reconhece tais práticas como “práticas institucionais do mistério”. Em seu artigo, intitulado “Whose ‘common sense’?”, Lillis apresenta parte de uma investigação realizada com grupos de estudantes universitários caracterizados como não tradicionais e as dificuldades encontradas por eles no meio acadêmico que têm como principal motivo a opacidade de tais práticas. Um dos exemplos práticos apontados por ela é a dificuldade que os alunos têm em entender o que está sendo solicitado pelo professor ao executar uma tarefa. É possível, de igual maneira, ouvir comentários de alunos de educação básica – nível de ensino de atuação do licenciado em Letras – comentários do tipo “eu não consigo entender nada do que determinado professor diz”. Pensando nas práticas do futuro professor, licenciado em Letras, seria possível afirmar que as tais “práticas institucionais do mistério”, ilustradas pelo exemplo acima, podem não se restringir apenas à universidade, como um dos obstáculos enfrentados pelo próprio licenciando, mas fazer parte de suas próprias práticas ao longo da atuação docente. Assim, cabe a reflexão sobre o cuidado que o licenciando deve tomar muito para não levar consigo tais práticas, para não transpor para seus alunos dificuldades que talvez ele mesmo não tenha conseguido superar durante sua formação acadêmica. É preciso, portanto, tomar cuidado para não deixar de transmitir determinados ensinamentos por se pressupor como sabidos.

Já não é mais possível considerar que a escola é a detentora de todos os saberes, nem tampouco considerar como detentor o próprio professor. Na verdade, o papel do professor contemporâneo passou por um processo de ressignificação, pelo que hoje ele é apenas um mediador entre o aluno e o conhecimento, e ensinar passa a ser disponibilizar ferramentas para que o aluno seja o agente da construção de seu próprio conhecimento. As informações encontram-se disponíveis e facilmente acessíveis por meio das novas tecnologias, sobretudo a internet. Assim, os letramentos dominantes deixam de ser a única preocupação da escola, que agora se propõe a lidar com os multiletramentos, de modo a abarcar todo e qualquer tipo de conhecimento que o aluno leva à escola e inseri-los no processo de ensino/aprendizagem. Com a inserção das novas tecnologias na escola, surge um lugar especial na educação para os letramentos multissemióticos, os quais permitem que os alunos possam aprender e construir conhecimento a partir da relação com uma infinidade de tipos e gêneros, não se restringindo mais apenas aos textos escritos e algumas imagens vez ou outra. Essa problemática é discutida por Rojo (2008) no artigo em que se propõe a discutir o letramento escolar.

É chegado o momento, portanto, em que o “giz e lousa” já não são suficientes para o trabalho do professor. É preciso, então, dominar as novas tecnologias. O professor Dimis Silveira, de Porto Alegre, mostra como a inserção de equipamentos tecnológicos e de recursos multissemióticos na aula pode produzir efeitos positivos no processo de ensino/aprendizagem: <http://youtu.be/GcfHrvoBpng>, [http://youtu.be/V\\_2LCW1Q\\_I8](http://youtu.be/V_2LCW1Q_I8).

O professor tem, consensualmente, um papel muito importante na sociedade, haja vista que a educação é um dos pilares de uma sociedade. Em contrapartida, o sistema educacional brasileiro apresenta muitas falhas, dentre as quais a desvalorização do professor é uma das mais preocupantes. Uma pesquisa da revista Nova Escola, que entrevistou 500 professores da rede pública em todas as capitais brasileiras, revela que somente 21% deles estão satisfeitos com a profissão. A reportagem cita também problemas de infraestrutura, falta de segurança e investimento público, ausência da família, desmotivação dos

alunos, entre outros fatores. Fatos recentes também nos mostram os rumos que a educação está tomando, como em casos de agressão de professores dentro da sala de aula, que vêm se tornando plurais (<http://youtu.be/qtJ63xRb48I>).

Nesse quadro, o futuro professor conta com uma realidade em que sua profissão exige espírito de inovação, criatividade e domínio de novas tecnologias ao mesmo tempo em que conta com um sistema educacional falho e desestruturado, que não lhe permite executar o que é exigido pela profissão. Como a formação acadêmica foge um pouco às discussões da carreira docente, o licenciando acaba por passar pela graduação sem refletir muito sobre essa problemática ou, ainda que seja crítico o suficiente para pesquisar, ler e buscar saber mais sobre o assunto, por vezes, não tem o suporte da universidade para tal.

Vemos, portanto, que plurais são os desafios que os futuros professores têm pela frente. Contudo, estes não devem se tornar obstáculos ou motivos para desistência, mas sim fazer com que o licenciando consiga enxergar o caráter de urgência pelo qual se faz necessário modificar essa situação. É claro que cabe aos governantes e à sociedade fazer algo para resolver tais problemas, mas, como se tratam de corruptos, no primeiro caso, e de frutos dessa mesma má educação, no segundo, cabe, então, aos futuros professores, licenciados, com formação acadêmica e, por isso, desenvolvidos intelectual e criticamente, a garra e a vontade de tornar a educação brasileira melhor, mudando o rumo deste país. Obviamente, não é uma tarefa fácil, mas é a tarefa que compete aos professores da atualidade e do futuro. Resta-nos o questionamento:

[http://www.fateffir.com.br/educacao\\_0.jpg](http://www.fateffir.com.br/educacao_0.jpg)

---

#### **LN\_44\_F – Enunciado 12:**

A formação acadêmica e o papel do graduando em Letras como futuro professor"

Neste texto trataremos sobre a formação acadêmica do graduando em letras, bem como de seu papel como futuro professor. A essa discussão é pertinente falarmos da maneira como é desenvolvida a formação do professor e se esta é coerente às exigências atuais da sociedade.

O magistério se constitui em um cenário de desvalorização. Esta profissão, mesmo que essencial a qualquer indivíduo, já que todos nós precisamos de um professor que nos auxiliará na caminhada pelo conhecimento, segundo reportagem do G1 no guia sobre a carreira do estudante de letras, possui “baixo retorno financeiro e pouco status social da função”, porém, devido à elevada “empregabilidade, as folgas nos fins de semana, feriados e férias escolares”, torna-se bastante atrativa.

Para o Guia de Profissões da UNESP, o curso de Letras compreende o “conhecimento sobre as línguas dos povos, sua literatura e cultura”, como principais temas a serem estudados. Além disso, o aluno é preparado para trabalhar como professor em diversas áreas ligadas aos usos da linguagem.

Presume-se que os alunos graduandos em licenciatura em letras ingressarão na universidade com conhecimentos prévios relacionados ao curso. Estudarão, além destas matérias características, como o português, a literatura e línguas estrangeiras – grosso modo –, disciplinas de cunho pedagógico – Psicologia da Educação, Didática e Práticas de Ensino –, para que se tornem habilitados a exercer a função do magistério.

Tomando-se por base o conceito de letramentos – práticas sociais de leituras e escrita em contextos situados e conteúdos específicos –, os estudantes de graduação ingressam na universidade dominando certa quantidade de letramentos, já que fizeram/fazem parte de outros contextos sociais, entretanto ainda não dominam as práticas de letramento acadêmico que, para Fiad (2009), é algo restrito ao contexto universitário. Por esta razão, gera-se um conflito entre professores e graduandos, pois os primeiros esperam que seus alunos já detenham práticas de leitura e escrita de textos, crendo que estas sejam inerentes à comunidade acadêmica. Nesse contexto, Lillis (1999) acredita que, para os professores, este gênero é considerado como práticas transparentes, pertencentes ao “senso comum”, por isso não precisam ser explicados – “práticas institucionais do mistério” –, mas percebemos que este tipo de letramento ainda será compreendido pelo aluno ao longo de sua graduação.

Percebemos que os cursos de licenciatura, geralmente, focam a formação de seus professores em práticas mais teóricas, as disciplinas de caráter pedagógico encontram-se em menor porcentagem nas grades curriculares dos cursos, bem como as práticas de sala de aula são destinadas aos anos finais da graduação. Em entrevista ao G1, Maurício Araújo, professor de português e literatura, recomenda a quem deseja tirar o diploma de licenciatura que busque praticar além dos programas obrigatórios de estágios mantidos pelas faculdades, pois, segundo o professor, "a licenciatura não oferece toda a prática necessária, mesmo considerando os estágios. Se depender só disso, o primeiro impacto vai dar um susto na pessoa", explica ele. De acordo com pesquisa realizada pela Revista Nova Escola, "a capacitação inicial tem variadas (e complexas) dimensões e a faculdade é o primeiro lugar para um profissional se apropriar das ferramentas para ensinar – e, com isso, poder enfrentar as dificuldades do dia-a-dia na escola (como a desmotivação, a indisciplina e as diferentes realidades sociais e culturais dos alunos). O que não dá é para não aceitar essa realidade."

O papel do professor é, precipuamente, o de ensinar e, para isso, é necessário que este considere o caráter interacional da linguagem. Precisa-se ter conhecimento de seus interlocutores, assim como aos contextos socioculturais a que pertencem, pois a estes estão atrelados diferentes tipos de letramentos – vernaculares. O professor será, então, o elo entre estes letramentos vernaculares e os dominantes, dos quais seus alunos adquirirão no ambiente institucionalizado.

Atualmente, as escolas possuem alunos que, desde muito cedo, têm uma íntima relação com a tecnologia. A tarefa do professor seria, portanto, agregar esta realidade à sala de aula. Isto seria possível pelo domínio de recursos multissemióticos, aos quais podemos associar uma nova forma de letramento: o letramento digital.

Para Buzato (2006),

"Letramentos Digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mutua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação imediata eletronicamente."

Entretanto, mesmo que todos estejam imersos a um contexto social tecnológico, o professor, em sua graduação, precisa apreender metodologias que envolvam a utilização de tecnologias, bem como de outros recursos multissemióticos, em suas aulas. Isto não significa que se deve romper com as práticas institucionais consagradas e, de certa forma, antigas, mas, como Buzato (2006) afirma, deve ocorrer um entrelaçamento entre práticas “velhas e novas”, impressas e digitais.

A escola é um ambiente de inclusão e o professor é o meio para que esta ocorra. Em sua graduação,

deve obter conhecimentos não somente restritos ao campo teórico do curso, mas, também, devem dominar disciplinas de caráter pedagógico, assim como ter contato com a realidade escolar. Para que o aluno seja o produto desta inclusão, deve-se aproximar a realidade deles à escola, utilizando-se de recursos a eles familiares como forma de se alcançar outras formas de letramento.

---

### **LN\_38\_F – Enunciado 13:**

“A formação acadêmica e o papel do graduando em Letras como futuro professor”.

O professor tem papel fundamental na sociedade, ele utiliza de suas qualificações acadêmicas e pedagógicas para transmitir conhecimentos a outros indivíduos. Esta profissão é uma das mais antigas do mundo, basta verificar que todas as profissões dependem dela, pois sempre será preciso de alguém para ensinar as técnicas, artes, ciências, ou seja, qualquer tipo de conhecimento. Sendo esta profissão fundamental para a formação do cidadão, e Platão já dizia isto na Grécia Antiga, os professores têm sido valorizados em vários países do mundo mais desenvolvidos, recebendo salários altos e incentivos, e em alguns lugares como a Finlândia que ocupou o 3º lugar no ranking do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) em 2009, há também a liberdade do professor em escolher o seu material didático e a maior interação entre professor e aluno na sala de aula. É válido destacar que todo o sistema escolar finlandês é financiado pelo governo e os ambientes escolares são agradáveis, não havendo imposição de exercícios e regras rígidas de ensino como há na China e na Coréia do Sul. No Brasil a situação é diferente, o governo investe muito pouco na educação, os salários dos professores são baixos e vários ambientes escolares são muitas vezes sucateados, sem iluminação e carteiras adequadas, em alguns lugares faltam até materiais didáticos para os alunos.

Apesar de vários fatores desfavoráveis para o professor no Brasil, muitos escolhem esta área de atuação por satisfação e prazer em ensinar. Além disso, são destacados três fatores atraentes nesta profissão: a empregabilidade, as folgas nos fins de semana e feriados, e férias escolares.

Na sala de aula, os professores devem atuar como o proposto nas teorias acadêmicas em que há a interação entre professor e o aluno, ou seja, o aluno não deverá ser tratado como um sujeito passivo, devendo haver a troca de opiniões, debates, exploração de textos de diversos gêneros, e acima de tudo, a utilização de recursos semióticos, como: músicas, imagens, entre outros tipos de materiais para a estimulação do aprendizado e do ponto crítico. Lembrando que as aulas e os recursos deverão ser aplicados sem que haja a desvalorização das culturas locais dos alunos.

Cabe ao professor formado na área de Letras abordar em todos os aspectos a linguagem, ou seja, ele poderá lecionar aulas de Gramática, Literatura e Produção de Textos e em todas estas disciplinas se aplica a utilização de linguagem seja em textos escritos ou orais. Levando-se em conta que nunca deverá se desvincular a relação existente entre a linguagem e a história, ou seja, sendo o sujeito um ser social, histórica e ideologicamente constituído a interação social deverá acontecer, o professor então, não deverá limitar esta prática na sala de aula em sua relação de trocas de conhecimento com o aluno.

Pode-se dizer que o sujeito não é nem assujeitado – como acredita o estruturalismo – e nem totalmente individual e consciente, mas sim produto de uma clivagem da relação entre linguagem e história. Em não sendo totalmente livre, nem determinado por alguma exterioridade, o sujeito se constitui na relação com o outro e, [claro], o sujeito não é a única fonte do sentido, pois ele se inscreve na história e na língua. (MARCUSCHI, 2007, p. 70).

Diante da abordagem acima sobre a linguagem e as interações sociais, deve-se destacar o conceito de letramento que consiste em práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita de um modo contextualizado, havendo um contato mais significativo para os alunos e adequado às suas esferas de interação na

sociedade. Segundo Rojo (2008) a inserção destas práticas deverão ser inseridas pela educação linguística levando-se em conta três aspectos:

- 1- Os multiletramentos ou letramentos múltiplos que consistem em valorizar tanto os letramentos vernaculares, que são relacionados a culturas locais e da vida cotidiana quanto aos letramentos dominantes que são institucionalizados, ou seja, são relacionados às instituições formais;
- 2- Os letramentos multissemióticos, em que há a utilização de recursos envolvendo imagens, músicas e elementos tecnológicos para aprimorar o aprendizado e ampliar a noção de letramento;
- 3- Os letramentos críticos que consistem na capacidade do professor saber diferenciar quais são as melhores opções de leitura para aplicar em sala de aula diante da infinidade de livros existentes e das informações circuladas em mídias, estimulando também, durante as atividades, o ponto crítico do aluno com relação às reflexões textuais.

Aplicando as três práticas citadas acima no ensino, evitará que aconteça o que Lillis (1998) trata sobre a institucionalização do mistério que consiste nas dificuldades dos alunos em lidar com a elaboração de textos científicos, denominadas de práticas dominantes no Ensino Superior, sendo detentores de maiores dificuldades os alunos advindos de classes sociais mais baixas, que não estão familiarizados com tais convenções. Além das dificuldades existentes na elaboração dos textos acadêmicos, pode-se destacar também a dificuldade da comunicação entre o aluno e o professor, havendo uma barreira entre eles, e isso, jamais poderá acontecer. O professor deverá ensinar os alunos de forma igualitária, sem discriminações, sem utilizar de metodologia que apoie somente os “privilegiados”, recebendo salário baixo ou não, pois este é o seu dever na sociedade, mesmo havendo vários fatores que o desmotive, como a negligência do governo. Enfim, o professor deverá atuar de maneira ética e democrática visando sempre favorecer a melhor qualidade de ensino.

### **LD\_01\_M – Enunciados 14 e 18:**

A formação acadêmica e o papel do graduando em Letras como futuro professor

Não é incomum ouvirmos que “o papel do professor é ensinar o aluno, preparando-o para a vida”. Ora, se um dos principais objetivos do graduando em Letras é tornar-se um professor, este, então, será o responsável por preparar seus estudantes para a vida. Partindo de tal pressuposto, o futuro professor deve ter em mente algumas ideias antes de colocar os pés numa sala de aula. Primeiramente, para qual tipo de vida estará preparando seus alunos.

Estamos no século XXI, na era da tecnologia; época da velocidade; tempos em que não podemos desperdiçar nosso precioso tempo; dias de inúmeros conhecimentos simultâneos, em que, quanto mais coisas conseguirmos aprender ao mesmo tempo, melhor. Isso se mostra presente até mesmo para uma criança nos dias de hoje que, ao ter um computador em suas mãos, é capaz de interagir com vários tipos de textos sincronicamente, entre eles o próprio texto escrito; músicas; vídeos; jogos interacionais, entre outros. De que adianta, então, um professor atual entrar na sala de aula e aplicar aquela velha e monótona aula de gramática ou de literatura clássica, utilizando apenas sua voz e a lousa como suporte, se de nada isso será útil e interessante para os alunos? É importante ressaltar que a função do professor hoje em dia não é dar aquelas respostas prontas e imediatas ao aluno, pois estas já estão disponíveis a ele em livros e na própria internet. O professor deve despertar no aprendiz a curiosidade e a vontade de buscar novas informações sobre um determinado assunto nestas fontes “alternativas” de busca pelo conhecimento, como nos mostra o professor e escritor Rubem Alves, no seguinte vídeo: [http://www.youtube.com/watch?v=\\_OsYdePR1IU&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=_OsYdePR1IU&feature=related). A imagem que se encontra ao final do texto nos remete, também, a tal reflexão.



Como, então, fazer com que o aluno tenha essa curiosidade de buscar o conhecimento, além daquele que fora aplicado em sala de aula? É simples: ministrando uma aula diferente! Uma aula que fuja do velho padrão “lápiz e papel” seguido pelas escolas antigamente, passando aos alunos o conteúdo por meio de diferentes meios de multimídia: seja utilizando uma música que trate a respeito do assunto que está sendo estudado, um filme, uma peça de teatro, uma charge, ou qualquer outro meio que fuja ao comum. A professora e linguista Roxane Rojo cita essa prática como “letramentos multissemióticos”, indicando aos futuros professores sua utilização nas salas de aula (ROJO, 2008).

Outra ideia que um bom professor deve ter em mente é a de que, nos dias de hoje, a escola não detém o monopólio do saber. Isso quer dizer que os alunos chegam à escola já com uma variedade muito grande de saberes que encontram fora dela. Tomando por base este ponto de vista, o futuro professor deve saber como organizar o conteúdo, levando em consideração as características socioculturais individuais que cada aluno traz pra dentro da sala de aula, estabelecendo relações entre tal conteúdo e o modo de vida dos aprendizes. Tais relações são propostas por Bakhtin, quando o autor fala que todo discurso tem como traço essencial (constitutivo) o “endereçamento” a um destinatário, cujo papel ativo no processo de comunicação não pode ser ignorado, já que determina não só o tratamento a ser dado ao tema, como também o querer-dizer do locutor e o gênero do discurso com o qual fazê-lo. Essa ideia de endereçamento proposta por Bakhtin é demonstrada por Theresa Lillis em seu artigo “Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery”, (LILLIS, 1999).

O papel da universidade não é definir qual o meio tecnológico mais apropriado para ser utilizado nas aulas, muito menos determinar os diferentes níveis de letramento que terão os alunos do futuro professor: seu maior objetivo é abrir os olhos do graduando em Letras, fazendo-o, assim, perceber a variedade de possibilidades que este tem de ministrar uma aula, tendo em vista a imensa variabilidade de conhecimentos prévios que encontrará em salas de aula, trazidos pelos mais diversos tipos de pessoas que poderá ter como aluno, e que “Uma das qualidades mais importantes do homem novo e da mulher nova é a certeza que têm de que não podem parar de caminhar e a certeza de que cedo o novo fica velho se não se renovar.” (FREIRE, P. “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”, 1921). Cabe ao graduando em Letras, então, refletir sobre tais ideias e trabalhar com sua criatividade, cuja não pode ser totalmente explorada se não por meio de muita leitura. “Ler é o melhor remédio!”, como nos mostra o escritor Luís Fernando Veríssimo, em seu poema “Ler”, presente no vídeo a seguir (<http://www.youtube.com/watch?v=jjU9j17vTOY>).

---

### **LN\_31\_F – Enunciado 16:**

1ª Avaliação - Prática de Leitura e Produção de Texto II - noturno.  
A formação acadêmica e o papel do graduando em Letras como professor

Pretende-se, por meio deste trabalho, fazer uma discussão tanto sobre a formação do graduando em Letras quanto sobre sua atuação profissional a partir das práticas e convenções acadêmicas acerca da linguagem. Objetiva-se mostrar de forma sucinta, com base em pesquisas teóricas do ramo, como se dá o processo de aprendizagem do aluno de graduação em Letras, apontando quais são as principais dificuldades encontradas por ele durante e após sua formação; além disso, pretende-se argumentar sobre como esses futuros educadores devem atuar no ambiente escolar fazendo uso de uma postura contrária ao senso comum.

Em uma matéria no ‘Guia de Carreiras’ do site G1 sobre o curso de Letras, mostra-se que a profissão cresce a cada ano devido ao alto grau de empregabilidade, apesar do pouco reconhecimento social. De acordo com a matéria, muitos professores estão satisfeitos pela escolha que fizeram. O curso é oferecido em diversas universidades, tanto públicas quanto particulares, e, em todas, a Língua Portuguesa e ao menos uma língua estrangeira compõem a grade curricular. O curso de Letras possui as modalidades de licenciatura e bacharelado, sendo que, pesquisas, abordadas nesta matéria, revelam que "De 80% a 90% das opções são para a licenciatura, ela é mais dispendiosa e demorada, mas o profissional sai da faculdade com mais leque para o mercado".

Para maiores esclarecimentos sobre o curso de Letras, o site da Universidade Estadual Paulista – UNESP –, apresenta uma página aos leitores explicando a abrangência do curso e suas possibilidades de atuação, dando aos alunos a opção de se formarem em bacharelado ou licenciatura, colocando os estudantes em contato com o “Conhecimento sobre as línguas dos povos, sua literatura e cultura.”, sendo assim, o curso de Letras torna-se portal para o contato com novas formas de interagir com a linguagem e aspectos sociológicos.

Ser professor implica o convívio diário com as diferentes concepções de linguagem e maneiras de abordá-las. Por meio de uma pesquisa no site da revista “Nova Escola”, da editora Abril, são mostradas aos leitores as considerações a respeito do ensino pelos próprios educadores do sistema público. O resultado dessa pesquisa revelou que dentre os entrevistados; “53% têm no amor à profissão sua principal motivação, 63% trabalham no que gostam, 83% têm consciência da importância da profissão de professor e 80% já participaram de cursos de capacitação depois de formados.” Ao passo que muitos destes profissionais queixam-se do trabalho árduo e do não reconhecimento social; “63% relatam viver em nível significativo de estresse, 48% sentem falta de mais segurança contra a violência, 54% estão descontentes com os benefícios, 47% com o salário e 47% com a sobreposição de papéis (em relação à família dos alunos) e 21% estão satisfeitos com a profissão (um número assustador: em pesquisas similares o índice oscila entre 40 e 60%, chegando a 80% em algumas áreas que podem ser chamadas de privilegiadas).”

O objetivo desta pesquisa foi apresentar ao leitor aspectos positivos sobre a profissão e contrastá-los com as declarações negativas, deixando claro ao futuro professor que atuar neste campo tem seus bons e maus momentos, cabendo a este escolher o caminho profissional que deseja trilhar quanto à sua formação acadêmica.

Desde o momento em que o aluno ingressa no curso de Licenciatura em Letras, deixa de ser visto pela sociedade apenas como um mero estudante, e passa a ser considerado um profissional da linguagem, aquele que em breve educará outros alunos por meio do conhecimento obtido durante a graduação, período em que o aluno reflete sobre os problemas que envolvem o ensino das práticas de leitura e de escrita nas escolas, os quais estão ligados às concepções institucionais sobre letramento (termo reconhecido, por Street (1984), como todas as práticas que envolvem leitura e escrita, juntamente com suas questões sociais e culturais).

Para discutir as questões do letramento, utiliza-se como base teórica de argumentação a autora Rojo (2008). A leitura do texto permite inferir que a noção de letramento difere-se da ideia de alfabetização, uma vez que, para a autora, letramento é “uma grande variedade de práticas de linguagem que envolve, de uma ou de outra maneira, textos escritos” (ROJO, 2008, p. 582)”. Entende-se também que a autora reconhece a existência de diferentes “letramentos”, divididos entre “dominantes” e “locais”. Para a autora, os letramentos dominantes prevalecem nas organizações formais, instituições de ensino, igrejas, local de convivência comum como trabalho, entre outros, enquanto que os “locais” sequer são reconhecidos. Dessa maneira, a autora defende a ideia de que os “multiletramentos” devem ser inseridos no ambiente de ensino, devido à demanda da sociedade contemporânea que tem acesso fácil a recursos

tecnológicos e digitais. (<http://www.youtube.com/watch?v=N5xmgo-h3oI>)

Nessas práticas de letramento, também está inserido o que é chamado de “Prática Institucional do Mistério” por Lillis (1999), ou seja, é uma das problemáticas encontradas no decorrer do curso. Segundo a autora, a “Prática Institucional do Mistério” é um conjunto de convenções implícitas no meio acadêmico, que rege a não transparência de ideias transmitidas aos alunos pelo professor. Esse mistério é justamente a interpretação que o aluno faz conforme o discurso do mestre na academia, porém sem objetividade e muitas vezes com interpretação errônea dos assuntos tratados. De acordo com a autora e seu objetivo de discutir as convenções implícitas que permeiam as relações entre professor e aluno na universidade, pode-se dizer que a dificuldade maior em contexto acadêmico está na ideia de endereçamento do discurso (tema abordado por Bahktin (2003)), sendo esse discurso face a face ou endereçado por discurso textual, é a linguagem endereçada à ideia do outro.

Para finalizar esta breve discussão sobre a formação do graduando em Letras e sua função como educador, pode-se abordar que, a graduação é essencial para a formação do profissional, porém, não dá ao aluno o suporte necessário para lidar com situações reais do dia a dia em sala de aula. Uma dificuldade comum aos professores é fazer uso, de forma clara e objetiva, dos mecanismos digitais em meio as suas aulas. Um bom exemplo para esta reflexão é o vídeo de uma pesquisadora e professora da Univesp sobre as dificuldades que o professor encontra ao trabalhar com mídias ([http://www.youtube.com/watch?v=myD1bY\\_ncA8](http://www.youtube.com/watch?v=myD1bY_ncA8)). Ser professor é se diferenciar a cada dia do que rege o senso comum, de que aulas são entediantes, principalmente de português, e de que o professor é aquele estereotipo fechado às novas ideias, tradicional e ‘anti-modernidade’.

Ser professor é lidar com as diversas concepções de linguagem de seus alunos, pelo fato de que os contextos sociais em que vivem são rodeados por formas diversas de diálogo e que, segundo Coracini (2002), a linguagem pode acontecer como expressão do pensamento, como instrumento essencial para estabelecer a comunicação entre os seres e também como forma de interação dos sujeitos. Ser professor, por mais árdua que seja essa tarefa, é lidar com cada caso de forma única e tentar uma solução para cada dificuldade encontrada no meio do caminho, desde a formação até complexidade de lidar com seres humanos, principalmente alunos, que dependem das concepções deste mestre para construir suas próprias.

#### **LN\_46\_F – Enunciado 17:**

1ª avaliação do 2º semestre de 2012 da disciplina de Prática de Leitura e Produção de Textos II – Noturno.

24 de outubro de 2012

“A Formação Acadêmica e o Papel do Graduando em Letras como Futuro Professor”

Neste trabalho, apresentaremos uma discussão sobre a formação acadêmica do graduando em Letras e também o seu papel como futuro professor. Tais discussões serão feitas mediante análises de algumas reportagens, textos teóricos e acadêmicos, os quais exprimem opiniões diversas.

Iniciaremos com o Guia de Profissões da UNESP, o qual nos apresenta todas as informações necessárias sobre o curso, apontando os principais focos, as diversas áreas de atuação e o amplo conhecimento a ser adquirido pelo aluno. Notamos uma grande motivação em todo o texto, porém, ao lermos a reportagem realizada pelo jornal G1: ‘Guia de carreiras - Letras’ encontraremos alguns pontos negativos citados por professores, tais como a desvalorização da profissão, tendo como consequência, o baixo salário, a

diminuição do status social da função e a pouca importância que o governo e o mercado dão à profissão, fazendo com que, segundo Filomena de Oliveira, diretora adjunta de Ensino de Graduação da UFRJ, a profissão espante quem prefere dar mais valor ao salário. No entanto, essa mesma reportagem ressalta incentivos para futuros professores, tais como a fácil empregabilidade, folga nos finais de semana, feriados, férias escolares e satisfação pessoal, apresentando ainda um depoimento de um professor o qual afirma que nenhum de seus colegas de profissão está insatisfeito com seus salários e nem com a escolha que fizeram. O amor à profissão também é apresentado na reportagem “A educação vista pelos olhos do professor”, no portal Revista Escola, porém com muitas divergências, já que nos apresenta a falta de interesse e a indisciplina dos alunos. Outro fator apontado é a falta de prática e experiência, apesar de o profissional já ter se formado, o impacto com a sala de aula mostra que não está preparado para lecionar.

É questionada então, uma forma para trabalhar ‘driblando’ esses obstáculos que surgem, fazendo com que a aula se torne cada vez mais atrativa e interessante tanto na visão dos alunos quanto do próprio professor. É necessário levar em consideração que os alunos já trazem consigo um conhecimento de mundo e culturas diferentes.

No ensaio “O letramento escolar e os textos de divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola”, Rojo (2008), aponta para os ‘multiletramentos’ os quais coloca em contato os letramentos das culturas locais com os letramentos institucionais, tratando-os como sendo de suma importância para a educação linguística e para o mundo contemporâneo, assim como os ‘letramentos multissemióticos’ que reforçam essa contemporaneidade ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, do uso de computadores, de novas tecnologias e outras semioses que não se limitem à escrita alfabética. Inserido nesse contexto, Rojo(2008) cita a exigência de novos letramentos, visto que a tecnologia está cada vez mais presente em nosso cotidiano, assim como novos meios de comunicação vêm surgindo.

“... já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam;” (ROJO 2008, p.584)

Como futuros professores, devemos estar conectados diretamente com as novas tecnologias e recursos metodológicos de ensino mais avançado para utilizarmos em sala de aula e assim buscar alternativas de aprendizagem através de recursos tecnológicos. Nossos alunos estão cada vez mais cedo inseridos em um mundo moderno, de alta tecnologia, por isso o professor deve acompanhar essas mudanças sociais, lembrando sempre que a sala de aula é uma representação social, pois neste espaço está concentrado dezenas de formas diferentes de relacionamentos sociais trazidos pelos alunos. Além disso, o graduando em Letras deve ter o objetivo de fazer com que seus alunos adquiram uma visão crítica dos diversos textos que apresentará, não se contentando em serem apenas meros observadores estáticos, mas sim, dialogar com o texto. Para isso é necessário que haja uma comunicação entre professor e aluno, como aponta Lillis (1999), em seu artigo “Whose ‘common sense’?”, quando cita a ‘prática institucional do ministério’, a qual define sendo uma convenção implícita, como por exemplo, uma atividade que é cobrada do aluno mas não é diretamente ensinada.

No papel de futuros professores, devemos levar em consideração todas as mudanças ocorridas no mundo atual, bem como as novas tecnologias que surgem a cada dia. A antecipada preparação da aula deve ser fator fundamental para um bom desenvolvimento junto aos alunos. Atividades lúdicas e diferentes também auxiliam às aulas. O ideal é sempre inovar, trazer atividades diferentes e curiosas aos alunos, prendendo sua atenção e os fazendo se interessar cada vez mais pelo o que lhes é oferecido.

---

**LD\_03\_F – Enunciado 19:****A formação acadêmica e o papel do graduando em Letras**

Em pleno século XXI, o aluno graduando em Letras, além de aprender as práticas sociais de leitura e escrita, dominar a gramática, o uso da língua/linguagem, deve também estar atento às mudanças tecnológicas ao seu redor. Antigamente, bastavam uma lousa e um giz para dar aula. Hoje, os alunos não prestam atenção àquela aula de português enfadonha e desanimadora, que se prende ao livro didático. O professor tem de disputar a atenção do aluno com o celular com conexão à internet *internet*, com apresentação de vídeos, fotos, músicas, jogos, tudo num só lugar e na palma das mãos. O graduando em Letras estaria preparado para lidar com essa nova realidade nas escolas?

A tarefa de ensinar não é tão simples como alguns acreditam. O graduado em Letras sai da universidade desconhecendo a realidade da escola, como, por exemplo, lidar com alunos especiais que apresentam deficiências, pois a inclusão escolar vem, na verdade, para excluir esses jovens: não é dada a atenção necessária a eles. Hoje, uma das coisas mais importantes e que nem ao menos é citada em nenhuma das disciplinas estudadas no curso de Letras é o curso de Libras. Amplamente divulgado nos meios de comunicação, parece ser dispensável no curso de licenciatura. Quem escolhe a profissão de professor tem a consciência de que não ganhará muito, mas o prazer de ensinar e ver os bons frutos mais tarde é compensador. Porém, o que acontece muitas vezes nas escolas é que a realidade do aluno é ignorada, por isso ele se sente desmotivado, e é chamado de aluno rebelde. Fazer parte do mundo em que ele vive é importante para que o professor o cativa e desperte o seu interesse pela aula. O professor pode ser detentor do saber em sua área, mas mostrar que o aluno também tem algo a acrescentar na aula, o que torna esse aluno importante. Dessa forma, o aluno pode assumir uma posição, refletir sobre o assunto e expor suas ideias. O distanciamento entre professor e aluno, que antes era visto como uma forma de respeito, hoje é incabível. Não se constrói uma relação sem envolvimento.

O computador e o celular estão cada vez mais presentes na vida dos jovens. Não são somente os mais ricos que possuem esses bens. A maioria dos jovens tem uma conta em pelo menos uma rede social. Atrair esses jovens que, muitas vezes, só praticam a leitura e a escrita de textos em *Facebook*, *Messenger*, *SMS*, é uma tarefa não muito fácil, mas o professor pode unir essas ferramentas não tradicionais ao ensino de textos escolares. Unir música à literatura, utilizar vídeos para ensinar de modo mais prazeroso para o aluno e também para o professor. Uma aula dinâmica e com recursos multissemióticos são ingredientes que podem atrair o aluno e deixar para trás a ideia de que estudar é uma obrigação.

A escola de hoje não é, definitivamente, a mesma de há dez anos, por isso, o graduando em Letras deve se adequar e acompanhar as mudanças, e deve ter em mente que seu papel na sociedade é muito importante, pois será um formador de opiniões, e estará em suas mãos a educação de futuros cidadãos. Mas que não existe um manual de instruções na universidade que ajudará a desempenhar seu papel “adequadamente” na escola. Tudo depende da vivência com diversos grupos sociais e das experiências que a cada dia o professor terá dentro da sala de aula.

---

**LD\_20\_F – Enunciado 20:**

1ª Avaliação da disciplina Prática de Leitura e Produção de textos II (Diurno) – Data de entrega: 23 de

outubro de 2012.

“A formação acadêmica e o papel do graduando em Letras como futuro professor”

O curso de Licenciatura em Letras é voltado para pessoas que querem trabalhar em salas de aula, transmitir seu conhecimento, ajudar na formação escolar/profissional (e também pessoal) de alguém. Os formados em Letras não ficam restritos às salas de aulas, podem trabalhar como revisores de textos ou terem mais êxito nas carreiras relacionadas ao direito e ao jornalismo.

Licenciatura em Letras é um curso que divide opiniões. Segundo a matéria “A educação vista pelos olhos do professor”, da Revista Nova Escola, apenas 21% dos atuantes como professores estão satisfeitos com a profissão, mas 83% têm consciência da importância do papel do professor. Esse professor deve saber, principalmente, como ensinar seu aluno.

Segundo Theresa Lillis (1999), no Ensino Superior existe a “Prática institucional do mistério”, uma prática que tem a ver com a instituição. Essa prática se relaciona (principalmente, mas não exclusivamente) ao curso de Letras. Um exemplo dessa “prática misteriosa” é a crítica de que, para a instituição, o entendimento dos estudantes a respeito do gênero acadêmico está subentendido, não precisando ser ensinado. Ou seja: para os estudantes, muitas vezes o que está sendo ensinado é um mistério, uma vez que não tiveram previamente nenhum contato com aquela matéria.

Lillis (1999) relaciona ainda essa prática ao conceito de letramento, na questão “produzir uma redação”. Para a autora, há uma ficcionalização sobre escritor e leitor, na qual o leitor é idealizado e o autor é uma ficção, uma vez que nem sempre põe sua real opinião em seus textos.

Roxane Rojo (2008) aponta para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura e define vários tipos de letramento, entre eles os “letramentos dominantes”, que estão associados a organizações formais, tais como a instituição escolar. Dentre os diversos tipos de letramentos apontados pela autora, estão os letramentos multissemióticos, que são aqueles em que há uma mescla de diversos gêneros: texto escrito, texto falado, música, imagem...

Hamilton (2002) apud Rojo (2008) aponta para o fato de que muitos letramentos são ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais. São os chamados letramentos “não verdadeiros”, que contam com o apoio da tecnologia e até mesmo das redes sociais.

Nós, como futuros professores devemos nos lembrar da realidade dos nossos alunos e não ignorá-la, mas o contrário: devemos usá-la para fazê-los se aproximarem da disciplina que ministramos. Devemos não fazer uso da “Prática institucional do mistério”, nem ignorar os letramentos multissemióticos, mas usar a tecnologia e a nossa formação acadêmica para sermos bons educadores.