

Cândida Martins Pinto
candida_mp@yahoo.com.br

Adriana Fischer
fischer.furb@gmail.com

O discurso sobre leitura e escrita de um estudante EaD em formação

Discourse about reading and writing of a student in a Distance Learning course

RESUMO - Este texto tem por objetivo compreender o Discurso sobre leitura e escrita de um acadêmico de um curso a distância de uma Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no intuito de analisar como suas memórias influenciam sua vida acadêmica. A pesquisa configura-se como um estudo de caso e foi desenvolvida, em 2012, de forma qualitativa. As análises foram embasadas nas marcas discursivas que revelaram os sentidos nos processos de letramentos. Para análises e categorizações, buscou-se suporte teórico nos Novos Estudos do Letramento, especificamente no modelo dos Letramentos Acadêmicos. Os resultados indicam que as práticas de letramento vivenciadas ao longo da vida influenciam as novas situações em âmbito universitário.

Palavras-chave: práticas de letramento acadêmico, discurso, estudante em EaD.

ABSTRACT - This paper aims to understand the Discourse about reading and writing of an academic in a distance learning course of a Federal University of Rio Grande do Sul, in order to examine how memories influence his academic life. The research appears as a case study and was developed in 2012, in a qualitative way. Analyzes were based on the discursive marks that revealed the meanings in the literacy processes. For analyzes and categorizations, we sought theoretical support in the New Literacy Studies, specifically in the model of Academic Literacies. The results indicate that the literacy practices experienced lifelong influence new situations in the university environment.

Keywords: academic literacy practices, discourse, student in Distance Education.

Introdução

Vejo-me como um eterno aluno, pois sempre estou procurando aprender e interpretar corretamente todos os obstáculos que no dia a dia nos deparamos (Márcio, sujeito da pesquisa).

Os Novos Estudos do Letramento, liderados, entre outros, por Street (2003), têm sido centrais na teorização da complexidade dos letramentos como práticas histórica, cultural e socialmente situadas, visão que se opõe a uma concepção instrumental dos usos da escrita. Refere-se também à apropriação da leitura e da escrita para serem utilizadas em práticas sociais específicas. Além disso, essa concepção de ‘novo’ impõe o reconhecimento de múltiplos letramentos ou letramentos, no plural, variando de acordo com o tempo e o espaço, bem como com as dimensões de poder conferidas por esses processos de leitura e escrita, em diversas práticas sociais.

Street (2003, p. 4) argumenta que o letramento não é “pura e simplesmente um conjunto de habilidades uniformes a serem transmitidas àqueles que não as possuem – o

modelo autônomo – mas sim que existem vários tipos de letramento nas comunidades, e que as práticas associadas a esse letramento têm base social”. Letramento, para o autor, oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro e que aparecem sempre envoltas em princípios epistemológicos socialmente construídos (Street, 2003).

Surgem, assim, em contexto universitário, pesquisas voltadas para os letramentos acadêmicos, que dizem respeito às “formas pelas quais os alunos aprendem a participar e construir sentido dentro de um contexto acadêmico” (Henderson e Hirst, 2007, p. 26). Por também considerar o letramento acadêmico no plural – letramentos acadêmicos – as pesquisas filiadas aos Novos Estudos do Letramento analisam a relação do estudante com a leitura e a escrita por meio de suas crenças, valores, memórias e as relações ideológicas daquele contexto. Dessa maneira, o estudante relaciona os sentidos sociais do meio acadêmico com as práticas letradas a que está exposto ou já esteve, relevando, assim, sua trajetória letrada.

Lea e Street (2006), teorizando sobre leitura, escrita e letramento como prática social, argumentam a favor de uma abordagem para compreender escrita e letramento dos estudantes em contextos acadêmicos, a qual pode ser conceituada através do uso de três modelos sobrepostos: o modelo das habilidades; o modelo da socialização acadêmica e o modelo dos Letramentos Acadêmicos. Em relação ao modelo das habilidades, a escrita é concebida como habilidade individual e cognitiva, centrada nas características formais da linguagem. Presume-se, nesse modelo, que os estudantes podem transferir seus conhecimentos de escrita sem problemas de um contexto para outro. Já o modelo da socialização acadêmica preocupa-se com a aculturação dos alunos em disciplinas e gêneros discursivos (cf. Bakhtin, 1997), para que os alunos assimilem formas de falar, escrever e pensar que tipificam membros de uma comunidade ou área. Pressupõe também que linguagens e gêneros discursivos trabalhados em cada disciplina são relativamente estáveis e, uma vez que os alunos compreendem as regras básicas de uma linguagem acadêmica especial, são capazes de reproduzi-la sem problemas. Por último, o modelo dos Letramentos Acadêmicos preocupa-se em estabelecer sentido, identidade, poder e autoridade, colocando em primeiro plano a natureza institucional do que conta em qualquer contexto acadêmico. Além disso, visa aos processos envolvidos na construção do saber a partir dos textos e das linguagens adequadas ao contexto universitário, envolvendo questões epistemológicas, processos sociais e relações de poder entre as pessoas, instituições e identidades sociais. Os três modelos não são mutuamente excludentes; pelo contrário, eles se sobrepõem e podem ser aplicados em qualquer contexto acadêmico para analisar práticas letradas.

Filiando-se à concepção teórica acima exposta, o foco de interesse deste artigo é compreender o Discurso (conceito discutido na seção “Os sentidos da leitura e da escrita”, com apoio de Gee, 2001) sobre leitura e escrita de um estudante do curso de Administração Pública, na modalidade a distância, de uma Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pretendeu-se realizar essa pesquisa no intuito de analisar se as memórias desse estudante influenciam sua vida acadêmica, além de traçar considerações relevantes de como o letramento acadêmico é um processo contínuo amparado pelas experiências socioculturais dos sujeitos, vivenciadas em vários contextos. Nesse sentido, pensa-se a universidade como mais um contexto, no qual os letramentos podem ser ampliados e ressignificados. Os dados, apresentados e discutidos neste artigo, advêm de uma entrevista semiestruturada e de um texto narrativo sobre o tema “eu, aluno”.

As análises dos dados foram embasadas em marcas discursivas que revelaram os sentidos nos processos de letramento do estudante, no que diz respeito (i) aos movimentos da aprendizagem – curiosidade, prazer e realização; (ii) aos sentidos da leitura e da escrita e (iii) às

práticas de letramento acadêmico vivenciadas atualmente. Para tais análises e categorizações, buscou-se suporte teórico nos Novos Estudos do Letramento (cf. Street, 1995; Gee, 1999; Barton e Hamilton, 2000), especificamente no modelo dos Letramentos Acadêmicos, defendido por Lea (2004), Jacobs (2005), Lea e Street (2006).

Já os resultados indicaram que as práticas de letramento vivenciadas ao longo da vida influenciam as situações novas, fazendo com que o estudante pareça e se sinta letrado (Bartlett, 2007) agora no contexto acadêmico. Essa constatação remete à declaração do estudante, presente na epígrafe deste texto, quando afirma que se vê “como um eterno aluno”. De acordo com a perspectiva sociocultural dos letramentos, os sentidos se constroem nos contextos vivenciados ao longo das experiências, em práticas sociais situadas (Gee, 2001), e vão se ampliando, num processo contínuo, aspecto constatado na pesquisa realizada.

Portanto, a pesquisa desenvolvida propõe-se a oferecer contribuições ao meio acadêmico, para que estudantes e professores possam refletir sobre como se dá a constituição letrada de acadêmicos EaD, levando em consideração as memórias que carregam e os processos de letramento vividos ao se inserirem em diversas práticas sociais universitárias, na interface entre anos escolares anteriores e práticas acadêmicas atuais. Nessa direção, conforme Fischer (2008, p. 179), “mais produtivo que abordar conceitos e possibilidade de acontecimentos futuros no ambiente acadêmico é oportunizar reflexão a partir do vivido”.

O artigo, então, apresenta, inicialmente, a contextualização metodológica da pesquisa; a seguir, traz as seções de análise de dados, nas quais se discutem os sentidos nos processos de letramento, divididos em três subseções: os movimentos da aprendizagem – curiosidade, prazer e realização; os sentidos da leitura e da escrita e as práticas de letramento; por fim, as considerações finais da pesquisa.

Márcio na universidade: enquadramento metodológico

A presente pesquisa adota a abordagem qualitativa como natureza metodológica do trabalho, já que essa abordagem implica, nas palavras de Denzin e Lincoln (2006), uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados, ressaltando a natureza socialmente construída e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. A pesquisa qualitativa enfatiza a natureza repleta de valores de investigação, busca soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado.

Para isso, o observador/pesquisador deve estar situado no mundo, para que o conjunto de práticas materiais e interpretativas deem visibilidade a esse mundo.

Essas práticas envolvem o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos (estudo de caso, entrevista, textos e produções, textos observacionais, etc.) que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos sujeitos com o intuito de compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (Denzin e Lincoln, 2006).

Mais especificamente, esta pesquisa configura-se com base no estudo de caso, já que não tem por objetivo revelar a regra geral para um fenômeno, mas sim apresentar a análise de um caso dentro de uma totalidade e permitir a construção de hipóteses teóricas. Para Flick (2009), o estudo de caso qualitativo é definido como uma descrição e análise intensas holísticas de uma pessoa em particular, fenômeno ou unidade social. É um método particularizador, descritivo, heurístico e passível de credibilidade no que diz respeito ao controle das variadas formas de coleta de dados. Através desse método, o pesquisador pode determinar seu objeto de análise e, respeitando o compromisso com a confiabilidade que todo trabalho científico exige, tem a sua disposição um sistema de coleta e avaliação de dados que facilita uma análise detalhada.

Em concordância com a abordagem sociocultural assumida neste texto, busca-se “abrir espaço para a percepção das singularidades” (Vóvio e Souza, 2005, p. 46) mais do que fazer comparações valorativas ou tornar homogêneas as práticas de letramentos. Desse modo, o estudo de caso em questão diz respeito ao Discurso sobre leitura e escrita de um estudante universitário, aqui nominado de Márcio¹. Márcio é um senhor de 65 anos de idade, bancário aposentado, que cursava, em agosto de 2012, quando a pesquisa foi realizada, o 5º semestre do Curso de Administração Pública na modalidade a distância de uma universidade federal do Rio Grande do Sul. Estava, portanto, no meio de sua formação, já que o curso possui 10 semestres. Filho de agricultores, foi o único, num total de doze irmãos, que teve a oportunidade de completar o ensino médio, pois seu pai, julgando-o incapaz de trabalhar na lavoura devido a uma deformação no pé esquerdo causada por poliomielite, buscou, junto aos governantes da época, bolsa de estudos para que ele pudesse estudar em escolas particulares de sua região. Quando finalizou o ensino médio, prestou vestibular para Medicina, seu grande sonho, porém não foi aprovado. Iniciou, então, Economia na universidade particular Unisinos, em São Leopoldo. Após dois anos de curso, abandonou-o devido a problemas financeiros e porque precisou operar o pé. Nessa época, fez concurso para o Banco do Brasil, passando a trabalhar nessa instituição por 30 anos. Desde o curso de Economia até ingressar na Administração Pública, ficou 40 anos sem estudar, apenas participando de cursos de atualização proporcionados pelo Banco do Brasil.

A história de vida de Márcio leva-nos a entender os sentidos da leitura e da escrita para ele e sua relação atual com as práticas de letramento acadêmico. Os dados apresentados neste trabalho foram gerados a partir de uma entrevista semiestruturada, realizada no dia 11 de agosto de 2012, e de um texto narrativo sobre o tema “eu, aluno”, escrito na semana do dia 6 de agosto de 2012, antes, portanto, da entrevista. Três principais enfoques resumem as questões direcionadas durante a entrevista (Vóvio e Souza, 2005): (a) as memórias do sujeito em relação a sua história de vida como estudante, leitor e escritor; (b) os conhecimentos sobre o que é leitura e escrita e (c) os eventos de letramento em torno de atividades de leitura e escrita no curso de Administração Pública EaD. O ponto de partida para a realização desta pesquisa foi um estudo de caso, conforme mencionado anteriormente, que certamente não é representativo da maioria dos estudantes de curso EaD. Diferentemente, o caso de Márcio é muito singular, pois demonstra, a partir de seu relato, memórias significativas de como suas próprias motivações criaram um espaço de aprendizagem em práticas de letramento.

Os dados foram analisados de forma qualitativa a partir de marcas discursivas que revelaram os sentidos nos processos de letramento, com suporte teórico dos Novos Estudos do Letramento, conforme autores descritos na seção Introdução. A organização dos dados levou, portanto, a três categorizações, em virtude de suas recorrências: (i) movimentos da aprendizagem: curiosidade, prazer e realização; (ii) sentidos da leitura e da escrita como prática social; (iii) práticas de letramento acadêmico vivenciadas atualmente por Márcio.

Portanto, a importância deste trabalho reside em que, nele, dá-se voz a um sujeito que oferece depoimentos reveladores de como as práticas sociais vivenciadas ao longo da vida auxiliam na constituição de um Discurso, construído historicamente com efeitos ideológicos, e de um espaço de aprendizagem, caracterizado aqui como terceiro espaço, conceito devidamente definido na seção “O terceiro espaço: curiosidade, prazer e realização”.

Os sentidos nos processos de letramento

A análise dos dados coletados, a partir da entrevista e do texto narrativo, possibilitou organizá-la em três grandes seções: o terceiro espaço, que visa discutir os três movimentos da aprendizagem encontrados – curiosidade, prazer e realização; os sentidos da leitura e da escrita, cujo objetivo é apontar o que Márcio entende por essas duas práticas de letramento e, por fim, as práticas acadêmicas, que mostram as vivências atuais de Márcio, e os letramentos acadêmicos construídos até o 5º semestre do curso. Portanto, os resultados apontam configurações

¹ Optou-se por um nome fictício ao sujeito da pesquisa para preservar sua identidade.

bastante singulares e significativas das práticas de letramento vivenciadas ao longo da vida, pois demonstram que estas influenciam as situações novas, fazendo com que o estudante pareça e se sinta letrado (Bartlett, 2007) no contexto acadêmico.

O terceiro espaço: curiosidade, prazer e realização

Segundo Street (2006), estar envolvido em práticas de letramento significa que o sujeito está envolto em práticas sociais em que estão intrínsecos os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e também a história de vida do sujeito. O letramento, na perspectiva de uma teoria social, representa um conjunto de práticas sociais capazes de serem realizadas pelas pessoas em um contexto de poder e ideologia, e não como uma habilidade neutra, técnica. Levando em consideração que os sentidos são construídos nos contextos, em práticas sociais situadas, buscou-se, na voz de Márcio, compreender como suas memórias sobre leitura e escrita revelam pontos importantes a serem considerados quando está inserido em um curso superior a distância, pois possivelmente influenciam nas ações e decisões em contexto acadêmico.

A partir de suas memórias, Márcio demonstra que, durante sua vida escolar, desenvolveu três movimentos – curiosidade, prazer e realização – que o ajudam a criar possibilidades de aprendizagem. A curiosidade em ler e entender o que está escrito impulsionou seu gosto pela leitura quando estudante da Educação Básica. Isso se evidencia na repetição das palavras “espontâneo” e “curiosidade” presentes nas respostas² à pergunta, durante a entrevista, sobre como surgiu o interesse pela leitura:

- (1) Por livre e *espontânea* vontade [leitura], a escola nunca indicou livros, naquela época, para os alunos ler e nunca mostrou livros pra ler, nem tinha biblioteca.
- (2) Por *curiosidade*, por *curiosidade* em aprender.

Esse movimento de aprendizagem, a curiosidade, abre a possibilidade de um terceiro espaço na aprendizagem, pois, mesmo não tendo incentivo da escola ou dos pais para ler, por si mesmo começou a desenvolver práticas cotidianas de leitura. De acordo com Gutiérrez (2008, p. 151, grifos nossos), “*terceiro espaço* é uma janela para entender por que certos contextos de desenvolvimento se tornam particularmente significativos para seus participantes através do tempo”. É também um espaço transformativo no qual o potencial para uma forma de aprendizagem e desenvolvimento de um novo conhecimento é aumentado,

a partir da fusão de experiências individuais e sociais. Nesse sentido, caracteriza-se o termo terceiro espaço como um ambiente no qual o aprendizado ocorre tanto horizontal quanto verticalmente, isto é, de uma maneira formal em escolas e instituições de ensino e também pela participação do sujeito em diversas práticas sociais fora da escola. Dessa forma, conforme a autora (Gutiérrez, 2008), um terceiro espaço é criado quando se justapõem as experiências pessoais do indivíduo e suas motivações com os estímulos recebidos quando estão inseridos em contextos distintos de práticas sociais. A curiosidade de Márcio, portanto, trouxe a possibilidade de criação de novas oportunidades de aprendizagem e do desenvolvimento de novos conhecimentos, além daqueles vivenciados na escola. Esse terceiro espaço também se evidencia pelo segundo movimento da aprendizagem, o prazer.

O prazer por ler “como um vício” e a satisfação de imaginar e escrever evidenciam que Márcio foi um ator do seu próprio aprendizado, o que o torna um “designer de seu próprio futuro” (Gutiérrez, 2008). Isso pode ser evidenciado nas expressões “sempre gostei”, “gosto muito”, “prazer”, “sou viciado”, “satisfação” presentes nos depoimentos³ de 3 a 8:

- (3) Então, eu *sempre gostei* de ler.
- (4) E hoje eu *gosto muito* de ler principalmente jornais e revistas.
- (5) Eu *tive o prazer* de escrever e imaginar, imaginar a 3ª Guerra Mundial, isso foi no ano de 1964.
- (6) Atualmente eu sou *viciado* em ler jornal.
- (7) 100% *por prazer e por gostar*.
- (8) Escrever é um motivo de *satisfação*.

Porém, essa motivação para os estudos não foi suficiente para que Márcio conseguisse atingir seu objetivo profissional de formar-se em Medicina. As circunstâncias da vida, como ele mesmo afirma, indicaram-lhe outro caminho. Iniciou um curso superior, mas não pôde concluí-lo, pois teve que se submeter a uma cirurgia no pé. Então, prestou concurso para ser funcionário do Banco do Brasil e pôde trabalhar nessa instituição até sua aposentadoria. Talvez, os percalços vividos fizeram com que Márcio sempre pensasse em concluir um curso de nível superior. Dessa forma, os depoimentos revelaram um terceiro movimento da aprendizagem: a realização, ou seja, a busca pela conclusão de um curso de nível superior como realização pessoal. Esse terceiro movimento é mostrado nas expressões “talvez eu tenha ficado recalçado” e “sempre me cobre” presentes nos depoimentos 9 e 10:

² Nas transcrições, foram respeitados os modos de dizer do entrevistado. As marcações em negrito são das autoras do artigo, a fim de destacar elementos que apoiam, decisivamente, as interpretações dos dados.

³ Os depoimentos referem-se tanto à entrevista semiestruturada quanto ao texto narrativo produzido por Márcio.

- (9) *Talvez eu tenha ficado recalçado* por eu nunca ter tirado um 3º grau, porque em 1973, quando assumi no Banco do Brasil, era proibido os funcionários do BB estudar.
- (10) *Sempre me cobre* por nunca ter tirado o 3º grau. E agora caiu inesperadamente do céu, então eu tô muito feliz por poder fazer, nem que seja pra tirar o diploma e colocar no bolso.

As dificuldades enfrentadas ao longo da vida por nunca ter podido cursar uma faculdade apontam para uma questão atual de realização. Nesse sentido, os depoimentos evidenciam a vontade que Márcio sempre teve de possuir um diploma. O que Márcio se propõe agora, cursando Administração Pública, é tornar-se um *insider* de um grupo dito de prestígio (Jacobs, 2005). Fischer (2010), citando Gee (2001), argumenta que o caráter social, situado e histórico do letramento, indica ao sujeito sua condição ou posição de *insider* em práticas sociais, que possibilitam a ele assumir papéis sociais diversos nas interações. Assim, os depoimentos levam ao entendimento que, para Márcio, são ferramentas de poder possuir um diploma de ensino superior e conhecer o funcionamento de um dado domínio social. Além disso, agrega a ele uma nova identidade – estudante de Administração Pública EaD – identidade esta reforçada nesse particular momento histórico de sua trajetória pessoal e social.

Para Kleiman (2010, p. 376), “o processo de tornar-se letrado é identitário”, porque a inserção em uma determinada cultura – aqui cultura acadêmica – equivale a um processo de aculturação. É nesse sentido que a trajetória singular de Márcio torna-se relevante, já que revela seu processo de letramento como construção de identidade.

O terceiro espaço criado por Márcio ajudou-o a buscar um espaço de aprendizagem e conhecimento (Gutiérrez, 2008). A curiosidade, o prazer e a realização podem indicar por que Márcio escolheu um curso EaD ao invés de um presencial, já que nos cursos EaD o aluno precisa ter autonomia, disciplina e iniciativa. Percebe-se também que os movimentos de aprendizagem analisados ajudaram para que Márcio construísse sentidos de leitura e escrita como prática social, descritos na próxima seção.

Os sentidos da leitura e da escrita

Inserida em uma perspectiva interdisciplinar dos Novos Estudos do Letramento, Zavala (2010, p. 73) concebe “leitura e a escrita como sistemas simbólicos enraizados na prática social, inseparáveis de valores sociais e culturais, e não como habilidades descontextualizadas e neutras, voltadas para a codificação e decodificação de símbolos gráficos”. As práticas de leitura e escrita integram a vida dos sujeitos e se desenvolvem como parte de como as pessoas dão sentido a sua experiência no processo de socialização. Por isso, valores, atitudes,

motivações, perspectivas e maneiras de agir em cada contexto também são levados em consideração, é o que Gee (1999) chama de Discurso, com D maiúsculo. O autor discute, portanto, que Discurso é a linguagem em uso, isto é, quando as pessoas aprendem novas linguagens e novos gêneros discursivos – no sentido de serem capazes de produzi-los – elas estão empregando Discursos. Dessa forma, Discursos sempre envolvem as linguagens, que constituem as práticas sociais, e garantem uma amplitude maior, pois “integram maneiras de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorar e sentir, no sentido de ativar atividades significativas e socialmente situadas” (Gee, 2001, p. 719).

Segundo Kleiman (2005), ler permite apreender os sentidos contidos nos enunciados e a compreensão é alcançada no processo interativo entre os conhecimentos de mundo, a percepção das subjetividades, as relações contextuais e as negociações de sentidos entre os interlocutores. Desse modo, os sentidos de leitura descritos por Márcio revelam que a escola não contribuiu para inseri-lo em práticas sociais, já que privilegiava o ensino gramatical, como pode ser conferido nos depoimentos 11 e 12:

- (11) A aula de Língua Portuguesa resumia simplesmente nas *regras gramaticais*. Eu nunca tive instruções sobre a interpretação de textos.
- (12) O meu ginásio⁴ foi *extremamente teórico*.

A escola, portanto, não é representada como mobilizadora da leitura como prática social, mas como instituição que exigia conhecimentos dissociados do contexto com atividades que privilegiavam a forma ao invés do sentido, marca histórica do ensino naquela época. Essa concepção de ensino estaria atrelada ao que Street (1984) chamou de modelo autônomo de letramento, por não levar em consideração o contexto de produção de textos orais e escritos e por privilegiar habilidades individuais de aplicação gramatical. Por outro lado, mesmo que suas memórias revelem um modelo autônomo do letramento, a concepção de leitura de Márcio está fortemente enraizada no conceito de letramento como um processo de apropriação de textos de acordo com os diversos contextos do cotidiano, ou seja, no modelo ideológico do letramento. Márcio (re)significou as práticas escolares de leitura e escrita em outros contextos. Isso fica claramente evidenciado quando afirma que o leitor deve ler, interpretar e colocar em prática o que lê em situações do cotidiano:

- (13) A leitura como qualquer aprendizado é *fundamental* para qualquer ser humano.
- (14) Leitor competente é aquele *que lê e interpreta e entende o que você tá lendo*. E também você *põe em prática* daí aqueles ensinamentos que você aprendeu e leu e põe em prática na vida do dia a dia, *do seu cotidiano*.

⁴ Ginásio, atualmente, refere-se aos anos finais do Ensino Fundamental.

Monte Mór (2007, p. 41) afirma que ler é inseparável do ver, descrever, explicar e dos valores, ideologias, distribuição, conhecimento e poder. Constituir-se gradativamente como sujeito letrado, portando, é quando se usa leitura e escrita para agir em práticas sociais. Márcio dá provas que possui um conhecimento crítico sobre a importância da leitura, o que torna possível, de acordo com Freire (2001), desvendar a realidade social, promovendo uma compreensão de como ela é constituída, revelando a natureza dos seus significados naturalizados e as relações de poder que estão imbuídas nas estruturas sociais. Além disso, ao afirmar que se deve “pôr em práticas os ensinamentos da leitura”, Márcio demonstra possuir o entendimento que os sentidos se constituem em contextos sociais, ou seja, que compreender implica, na perspectiva social, posicionar-se. Nesse sentido, Márcio está dando indícios de estar envolto em um processo de letramento crítico, que, em certa medida, concede poder aos sujeitos (Gee, 1999). Ademais, nas palavras de Cassany e Castellà (2010), compreender criticamente requer situar o Discurso em um contexto sociocultural e reconhecer e participar das práticas discursivas.

Sobre a escrita, é recorrente o entendimento de Márcio que ela também é uma prática social situada, já que ele afirma que os leitores precisam entender o que foi escrito. Isso fica evidenciado nos depoimentos 15 e 16:

- (15) Eu acho que escrever é assim como é a leitura, depende de prática – quanto mais tu pratica a leitura mais gosta de ler, *quanto mais tu escreve mais tu gosta de escrever* e mais consegue acocerar [organizar] as letras e as palavras.
- (16) Escritor competente é aquele que faz com que escreva de maneira tal *que os leitores entendam* o que ele escreveu, a ideia dele.

Gee (2001) argumenta a favor de situar a leitura e a escrita de acordo com o contexto histórico e cultural do sujeito, para que sejam vistas como uma prática situada construída de acordo com o contexto em que se vive, com valores enraizados em uma determinada cultura e em certa época. Márcio, portanto, ao sugerir que um bom escritor é aquele que sabe quem é sua audiência e que escreve um texto compreensível para um público-alvo específico, demonstra ter conhecimento – mesmo sem consciência – de que construir sentido a partir de um texto implica que se tenha igualmente desenvolvido o *kit* de identidade próprio da comunidade discursiva a que esse texto pertence (Gee, 2001). Isso significa que Márcio compreende que escrever um texto não é só decodificar, como foi ensinado na escola a ele, em específico, mas também entender as condições de produção, consumo e distribuição do texto: para que serve, por que foi escrito, para quem foi escrito.

As concepções de Márcio sobre leitura e escrita e os movimentos de aprendizagem vivenciados durante a vida escolar influenciam as práticas acadêmicas de letramento após o ingresso no Curso Superior de Admi-

nistração Pública EaD. Essas práticas são analisadas na próxima seção.

As práticas acadêmicas

Por letramento acadêmico entende-se, segundo Bharuthram e Mckenna (2006), um conjunto de práticas com as quais os estudantes que, pela primeira vez adentram no Ensino Superior, não estão familiarizados e que precisam aprender não somente o que constitui o conhecimento relevante no contexto acadêmico, mas também o uso da linguagem adequada. A maneira como Márcio encontrou para participar e construir sentidos dentro do contexto acadêmico foi organizando uma rotina de estudos, como se percebe nos depoimentos abaixo:

- (17) A rotina da segunda-feira, *eu pego uma matéria*, uma apostila, um livro e diz ali no Moodle que eu *tenho que estudar da página tal até a página tal*. Eu estudo, aí têm as leituras complementares sobre o assunto que foi abordado, né. *Aí também têm os links pra gente escutar*.
- (18) *Respondo* o questionário, tem um questionário específico sobre aquela matéria que tu estudou, *leu* as leituras complementares, *ouviu* os links, fez exercícios, muitas vezes têm exercícios pra fazer, faz exercícios e depois responde o questionário.

A rotina acadêmica de Márcio foi organizada de acordo com as aulas postadas no Moodle, plataforma para interação na EaD, e as leituras e tarefas determinadas pelos professores e tutores para cada semana. É possível supor desses depoimentos que Márcio dedica-se ao curso talvez com a mesma intensidade que um dia dedicou-se aos estudos no ensino fundamental e médio; assim, percebe-se que a motivação para estudar persiste. Por meio do engajamento em práticas de letramento acadêmico típicas da modalidade EaD (acessar o portal Moodle, ler as páginas indicadas pelos tutores, fazer as leituras complementares, acessar os links para tirar dúvidas, responder a questionários, entre outras), os estudantes inserem-se no contexto acadêmico. Dessa forma, também vão incorporando, ao seu saber, práticas subjacentes ao modelo de Letramento Acadêmico proposto por Lea e Street (2006), principalmente no que diz respeito a reconhecer a natureza integral da relação entre letramentos e tecnologias (Lea, 2004). O modelo de Letramento Acadêmico, portanto, visa à explicação dos processos envolvidos na apropriação e nos usos da leitura e da escrita em práticas situadas, destacando questões epistemológicas, processos sociais e relações de poder entre as pessoas, instituições e identidades sociais.

Nesse sentido, uma prática comum da educação a distância é a postagem de dúvidas em fóruns de discussão para que o estudante obtenha ajuda do professor, tutor ou até mesmo dos próprios colegas. Essa prática também já está assimilada por Márcio (no momento da pesquisa), como se comprova no depoimento 19:

(19) Você tem que *interpretar* e muita coisa que você tem *dúvida* *you tem que postar no ambiente [Moodle]* pro professor ler e te responder.

Esse depoimento remete a outro princípio proposto por Lea (2004), que é entender o curso, no caso desta pesquisa um curso EaD, como mediado por diferentes participantes, que permitem espaços para incorporar saberes. A interação entre professor, tutor e estudantes é fundamental para explicar os diferentes tipos de conhecimento que os estudantes já utilizavam e que eles precisam para desenvolver e personalizar de acordo com padrões de ensino superior. Além disso, o fórum permite discussões, simulando uma conversa presencial, em que cada comentário vai se alinhando aos demais, possibilitando uma conversa coletiva, um elo de pensamento. O objetivo do fórum, dessa forma, assemelha-se ao que Lévy (2004, 2009) chama de inteligência coletiva: capacidade de um coletivo de se engajar numa cooperação intelectual para criar, inovar e inventar, e tem como fundamento e objetivo o reconhecimento e enriquecimento mútuo das pessoas.

Outra prática comum na EaD é a utilização de diversos recursos tecnológicos, os quais possibilitam trabalhar com multiletramentos – visual, digital, sonoro – e inserir os estudantes dentro da “cultura digital, em que a imagem e a tela substituem a impressão e a página como formas dominantes de comunicação” (Kerin, 2010, p. 132). Assim como demonstrou em seus depoimentos, Márcio encara o uso da tecnologia como uma motivação para aprender. Ao ser questionado se utiliza algum recurso tecnológico, Márcio esclarece por meio de metáforas:

(20) Bueno, [expressão coloquial gaúcha usada no início de uma explicação] isso aí é *um cavalinho que a gente ainda não aprendeu a andar direito*. Mas tá devargarzinho. É aquele negócio, né, *quando a água bate na bunda, tem que aprender a nadar*. Não tem jeito.

As metáforas utilizadas “um cavalinho que a gente ainda não aprendeu a andar direito” e “quando a água bate na bunda, tem que aprender a nadar” reforçam a ideia de que a tecnologia ainda não está totalmente dominada, mas que é um desafio que certamente será superado, pois Márcio demonstra, através do seu Discurso, vontade para aprender sempre quando situações novas, desafios aparecem. Talvez a falta de uso de recursos tecnológicos até entrar na faculdade seja porque Márcio não havia sentido necessidade de utilizá-la na sua vida cotidiana de aposentado. Ao inserir-se em práticas de letramento acadêmico que necessitam também de outros letramentos, fica possível para Márcio perceber que ler é inseparável de formas culturais de ver, descrever e explicar, como os multiletramentos pregam (*The New London Group*, 1996), e que se engajar em práticas de letramento acadêmico envolve pensar em todos os textos – escritos e multimodais (Lea, 2004).

Monte Mór (2007, p. 41), ao citar Luke e Freebody (1997), afirma que “aos leitores deve ser exigido o entendimento de representações textuais, valores, ideologias, discursos, demonstrando posições sobre questões sociais e uma visão de mundo”. Além disso, os leitores devem entender que o ato da leitura e escrita está relacionado à distribuição de conhecimento e poder em uma sociedade. Em relação a isso, como Márcio ainda está se familiarizando com as práticas acadêmicas, muitas vezes sente-se inseguro e não sabe ao certo como proceder. Isso está acontecendo com relação ao primeiro estágio do curso, conforme se verifica no depoimento 21:

(21) É uma coisa assim que eu tô *muito preocupado* nas últimas semanas [...] Eu ainda não sei onde fazer. Não *tenho ideia* do que é um estágio, né.

Ao dizer que está “muito preocupado” e “não tenho ideia do que é um estágio”, Márcio demonstra que se tornar letrado academicamente é um processo de entendimento das práticas sociais imbricadas no contexto, das ações que o sujeito deve desempenhar e das relações de poder implícitas no Discurso. Nesse sentido, acredita-se que Márcio, ao encontrar esses desafios e situações novas, está inserido em um processo de letramento.

Diante disso, o letramento pode empoderar, ou seja, compreender as práticas acadêmicas, os valores, as relações de poder e as ideologias do contexto pode ajudar a empoderar os sujeitos (Lankshear *et al.*, 2002) no sentido de agregar poder social, cultural e econômico. Assim que Márcio conseguir compreender qual o objetivo de um estágio para sua formação saberá também como agir, que práticas terá de realizar, que textos estarão circulando nesse contexto e, assim, já poderá sentir-se letrado (âmbito individual) e parecer letrado (âmbito social) (Bartlett, 2007) para atuar como um futuro administrador público e, portanto, poderá demonstrar seu empoderamento. Porém, ressalta-se que as práticas de letramento vão se construindo, sempre em processo contínuo, pois ninguém está ou fica letrado, mas está em processo de letramento.

Constata-se, portanto, que as práticas de leitura e escrita, por estarem sempre presentes na vida cotidiana de Márcio, exercem um papel significativo para a apropriação do letramento acadêmico no contexto universitário EaD, mesmo que muitas situações novas tenham se apresentado. O fato de o estudante conduzir seu aprendizado a partir dos três momentos de aprendizagem – curiosidade, prazer e realização – tornou suas práticas acadêmicas como novos desafios que deverão ser superados e alcançados. Assim, os processos de aprender e de se apropriar de novas práticas sociais fazem com que Márcio pareça e sinta-se letrado (Bartlett, 2007) agora no contexto acadêmico.

Considerações finais

Na perspectiva sociocultural, argumenta-se que o letramento não pode ser transmitido ao estudante, mas é um processo contínuo pelo qual cada sujeito está inserido, levando em consideração as experiências letradas vividas em diferentes contextos, em diversas práticas sociais. Em uma perspectiva que desafia a lógica do letramento autônomo, universal, homogeneizante, o letramento ideológico assume que é necessário conhecer as práticas de letramentos dos estudantes, a fim de compreender suas trajetórias enquanto sujeitos que fazem uso de textos orais e escritos cotidianamente.

Nessa vertente, a partir das análises feitas dos depoimentos de Márcio, foi possível verificar que suas memórias de leitura e escrita influenciam seu processo de letramento acadêmico hoje, já que está inserido em um contexto que exige o conhecimento de como falar, atuar, pensar, sentir e valorar (Gee, 2001), diferentemente de práticas antes experienciadas. Os movimentos de aprendizagem – curiosidade, prazer e realização – impulsionaram a criação de um terceiro espaço na aprendizagem, o que remeteu à construção do sentido de leitura e escrita como práticas sociais. Assim, ao se deparar com situações novas no Curso EaD, como o uso da tecnologia ou a realização do primeiro estágio, Márcio apóia-se na curiosidade, no prazer e na realização pessoal para superar desafios e, assim, apropriar-se de novos saberes. Em um processo contínuo de aprendizagem, verificou-se, portanto, que os processos de aprender e de se apropriar de novas práticas sociais fazem com que Márcio pareça e se sinta letrado (Bartlett, 2007) agora no contexto acadêmico.

É pertinente ainda uma última reflexão em relação ao processo de aprendizagem vivenciado por Márcio, o que certamente pode ser constatado em outras situações de pesquisa. Ao acompanhar que o conhecimento prévio de Márcio sobre leitura e escrita influencia seu aprendizado em contexto universitário, é imperioso afirmar que a Universidade, por si só, não pode ser responsável por “mudar” completamente ninguém, nem é responsável por “ensinar” o que é leitura e escrita de modo geral. O sujeito, em virtude de sua ampla experiência sociocultural, em vários contextos, é que vai ampliando, resignificando ou tão só reproduzindo suas práticas, embora seja importante ressaltar que a Universidade precisa se responsabilizar com o ensino de leitura e escrita, de modo reflexivo e crítico, que sejam adequados aos desafios e necessidades do contexto universitário. Nesse estudo de caso, observou-se o quanto Márcio é determinado, revela interesse e necessidade por interagir com o Ensino Superior, com os conteúdos pré-estabelecidos e com as pessoas, o que influencia suas práticas acadêmicas.

Cabe, enfim, aos professores, a partir do exemplo dessa pesquisa, compreender que não se pode operar “milagres” em sala de aula, com suas seqüências didáticas, com

seus projetos de letramento, ainda que sejam de extrema importância para a construção de sujeitos mais críticos e atuantes nesse meio. Defende-se que o sucesso das práticas escolares/acadêmicas também está muito atrelado às ações e aos interesses dos estudantes. Acredita-se, então, que essa análise possa contribuir para se compreender como as memórias de leitura e escrita influenciam as práticas de letramento acadêmico, na perspectiva ideológica. Em tempo, sinaliza-se a possibilidade de investigações mais aprofundadas, no intuito de se ter um universo mais amplo dos processos de letramento de estudantes EaD.

Referências

- BAKHTIN, M. 1997. Os gêneros do discurso. In: M. BAKHTIN, *A estética da criação verbal*. 3ª ed., São Paulo, Martins Fontes, p. 277-326.
- BARTLETT, L. 2007. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. *Teachers College Record*, **109**(1):51-69.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. 2000. Literacy Practices. In: D. BARTON; M. HAMILTON; R. IVANIC (orgs.), *Situated Literacies: reading and writing in context*. New York, Routledge, p. 7-15.
- BHARUTHRAM, S.; MCKENNA, S. 2006. A writer-respondent intervention as a means of developing academic literacy. *Teaching in Higher Education*, **11**(4):495-507. <http://dx.doi.org/10.1080/13562510600874300>
- CASSANY, D.; CASTELLÀ, J.M. 2010. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, **28**(2):353-374.
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. 2006. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: N.K. DENZIN; Y.S. LINCOLN, *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre, Artmed, p. 15-41.
- FISCHER, A. 2008. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Acta Scientiarum Language and Culture*, **30**(2):177-187. <http://dx.doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i2.2334>
- FISCHER, A. 2010. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. *Educação, Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria*, **35**(2):215-228.
- FLICK, U. 2009. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª ed., Porto Alegre, Artmed, 405 p.
- FREIRE, P. 2001. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo, Centauro Editora, 116 p.
- GEE, J.P. 1999. *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. 2ª ed., London/Philadelphia, The Farmer Press, 203 p.
- GEE, J.P. 2001. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, **44**(8):714-725. <http://dx.doi.org/10.1598/JAAL.44.8.3>
- GUTIÉRREZ, K. 2008. Developing a sociocultural literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, **43**(2):148-164. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3>
- HENDERSON, R.; HIRST, E. 2007. Reframing academic literacy: re-examining a short-course for “disadvantaged” tertiary students. *English Teaching: Practice and Critique*, **6**(2):25-38.
- JACOBS, C. 2005. On being an insider on the outsider: new spaces for integrating academic literacies. *Teaching in Higher Education*, **10**(4):475-487. <http://dx.doi.org/10.1080/13562510500239091>
- KERIN, R. 2010. Digital portraits: teacher education and multiliteracies pedagogy. In: V. CARRINGTON; M. ROBINSON (eds.), *Digital literacies: social learning and classroom practices*. London, UKLA/Sage, p. 131-145.
- KLEIMAN, A.B. 2005. Linguagem e letramento em foco: preciso ensinar letramento? Não posso ensinar a ler e a escrever? Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf. Acesso em: 10/12/2012.

- KLEIMAN, A.B. 2010. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, **28**(2):375-400.
- LANKSHEAR, C.; GEE, J.P.; KNOBEL, M. 2002. Literacy and empowerment. In: C. LANKSHEAR; J.P. GEE; M. KNOBEL, *Changing literacies*. Philadelphia, Open University Press, p. 63-79.
- LEA, M.R. 2004. Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, **29**(6):739-754. <http://dx.doi.org/10.1080/0307507042000287230>
- LEA, M.R.; STREET, B.V. 2006. The academic literacies model: theory and applications. *Theory into Practice*, **45**(4):368-377. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- LÉVY, P. 2004. Inteligencia colectiva: por una antropología del cibespacio. Washington, Bireme/OPS/OMS, 142 p. Disponível em: <http://inteligencia colectiva.bvsalud.org>. Acesso em: 18/12/2012.
- LÉVY, P. 2009. From social computing to reflexive collective intelligence: the IEML research program. *Information Sciences*, **180**(1):71-94. Disponível em: www.ieml.org/text/CI-Levy.doc. Acesso em: 18/12/2012. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ins.2009.08.001>
- LUKE, A.; FREEBODY, P. 1997. *The social practices of reading: constructing critical literacies*. North Bergen: Hampton Press, 246 p.
- MONTE MÓR, W. 2007. Investigating critical literacy at the university in Brazil. *Critical literacy: theory and practice*, **1**(1):41-51.
- THE NEW LONDON GROUP. 1996. A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, **66**(1):60-92.
- STREET, B. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 243 p.
- STREET, B. 1995. *Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London, Longman, 184 p.
- STREET, B. 2003. What's 'new' in New Literacies Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current issues in comparative education*, **5**(2):77-91.
- STREET, B. 2006. Perspectivas interculturais sobre letramento. *Filologia linguística do português*, **8**:465-488.
- VÓVIO, C.L.; SOUZA, A.L.S. 2005. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: A. KLEIMAN; M.L. MATÊNCIO (orgs.), *Letramento e formação do professor*. Campinas, Mercado de Letras, p. 41-64.
- ZAVALA, V. 2010. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: C. VÓVIO; L. SITO; P. DE GRANDE, *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas, Mercado de Letras, p. 71-95.

Submetido: 04/06/2013
Aceito: 08/04/2014

Cândida Martins Pinto

Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria
Av. Roraima, 1000, prédio 70, Camobi
97105-900, Santa Maria, RS, Brasil

Universidade Católica de Pelotas
Rua Félix da Cunha, 412, Centro,
96010-000, Pelotas, RS, Brasil

Adriana Fischer

Universidade Regional de Blumenau
Programa de Pós-Graduação em Educação
Rua Antônio da Veiga, 140, Victor Konder
89012-900, Blumenau, SC, Brasil