

# PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES MEDIADAS PELA SOCIOLINGUÍSTICA

Taíse Simioni<sup>1</sup>

Adriano de Souza<sup>2</sup>

## RESUMO

Neste trabalho, sob a perspectiva do modelo dialógico dos letramentos acadêmicos (FISCHER, 2010), analisamos eventos de letramento contextualmente situados como estratégia para inserir o problema da avaliação de letramento. Nessa análise, discutimos eventos de letramento interdiscursivo, identitário-profissional e reflexivo-transformativo, o que nos permitiu retratar a constituição dos alunos envolvidos como sujeitos letrados. Trata-se de alunos de um Curso de Licenciatura em Letras, localizado no interior do Rio Grande do Sul. Apresentamos, aqui, a Sociolinguística, enquanto disciplina de um curso de formação de professores, como promotora de práticas de letramento essenciais para a formação profissional em Letras.

**Palavras-chave:** Letramento acadêmico; Sociolinguística; Formação de professores.

## 1 Introdução

As práticas de construção de sentido no domínio acadêmico nem sempre foram alvo de pesquisas científicas. No contexto brasileiro, durante muito tempo os espaços universitários estiveram restritos a uma pequena parcela da população. Em geral, aí se encontrava um público já habituado a transitar com alguma desenvoltura por práticas de leitura e de escrita mais complexas e cujo comportamento de linguagem estivesse à altura dos chamados gêneros formais, mais monitorados. Recentemente, devido ao começo de uma política de ampliação do acesso a cursos universitários, demanda histórica dos setores mais prejudicados na divisão social do trabalho, tem se observado a reconfiguração do público universitário.

Em seu turno, a universidade passa a ser responsável por garantir formação de qualidade a um público cada vez mais heterogêneo – especialmente do ponto de vista do

---

<sup>1</sup> Curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa (Campus Bagé). Doutora em Letras. E-mail: [taise.simioni@unipampa.edu.br](mailto:taise.simioni@unipampa.edu.br)

<sup>2</sup> Curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa (Campus Bagé). Mestre em Letras. E-mail: [adrianosouza@unipampa.edu.br](mailto:adrianosouza@unipampa.edu.br)

domínio de habilidades de leitura e de escrita – e, coerentemente, passa a ser, também, cada vez mais cobrada por um resultado positivo na equação ingressantes/concluintes. Nessa aritmética, o índice de evasão e retenção acadêmicas é sempre uma questão que vem à tona no debate sobre o ensino superior, sobretudo quando se discute o aporte de recursos financeiros.

Parece-nos razoável a hipótese de que há qualquer relação entre a(s) concepção(ões) de letramento na universidade – bem como a concepção de avaliação de letramento neste universo – e a probabilidade de sucesso/insucesso acadêmico. Partindo desse postulado, neste artigo pretendemos investigar os possíveis contornos do conceito de letramento para dedicar a atenção sobre o problema da avaliação de letramento. Dentro da noção de letramento acadêmico se escondem, pelo menos, duas acepções diferentes. A primeira diz respeito à maneira pela qual os sujeitos se apropriam das habilidades de leitura e de escrita de gêneros típicos do domínio discursivo acadêmico, a saber, artigo científico, resenha, relatório, monografia, projeto, etc. A segunda acepção, da qual nos aproximamos para este trabalho, é um pouco mais ampla. Nela, busca-se indagar sobre os processos de construção de sentido no domínio acadêmico. Aqui, é relevante a aproximação ao marco teórico dos Novos Estudos de Letramento, pois se trata de uma perspectiva que busca problematizar a noção individual de letramento.

Ainda a título de introdução, especificamente no que tange à formação acadêmica de professores e professoras de Letras, destacamos a contribuição dos estudos sociolinguísticos na superação da visão purista de língua e na construção de comportamentos de linguagem conscientemente adequados às diferentes esferas de circulação de discursos dentro e fora do campo acadêmico. Na sequência do trabalho, desenvolveremos algumas questões conceituais fundamentais para a presente abordagem, bem como apresentaremos uma discussão realizada a partir da análise de dois eventos de letramento observados dentro do componente curricular “Sociolinguística e Ensino”, para estudantes de Letras, numa Universidade no interior do estado do Rio Grande do Sul.

## 2 Algumas questões teóricas

Nesta seção do artigo, voltamos o olhar para as contribuições da Sociolinguística na formação profissional em Letras. Em seguida, propomos olhar para o campo dos estudos de letramento e para os problemas e desafios teórico-práticos inerentes à

avaliação do letramento. Tal caminho teórico-metodológico nos permite discutir à luz dos Novos Estudos de Letramento para, desde este ponto de vista, discorrer acerca da problemática específica às práticas de letramento acadêmico. Por fim, discutimos uma alternativa operacional e analítica para uma abordagem, em alguma medida avaliativa, de eventos de letramento, numa perspectiva social deste fenômeno.

## 2.1 Sociolinguística e a formação profissional em letras

É ainda recente – porém expressivo – o movimento que tem trabalhado no sentido de construir um diálogo entre a sociolinguística variacionista e a pedagogia em língua materna. Parte do que chamamos ‘contribuições da sociolinguística para a formação profissional em Letras’ pode ser melhor observada no consistente instrumental pedagógico proveniente de resultados de mais de quarenta anos de pesquisas sobre a realidade linguística do Brasil.

O trabalho de Bortoni-Ricardo (2004), *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula*, é, certamente, um exemplo representativo do diálogo profícuo entre a sociolinguística e o campo das pedagogias linguísticas. Isto porque a autora apresenta, de maneira bastante operacional, caminhos para a formação de professores – especialmente de professores do Ensino Fundamental – passar a contemplar os fenômenos de variação e mudança linguística em lugar de mitologias e superstições linguísticas.

Para a compreensão do português brasileiro, a autora propõe uma abordagem a partir de três contínuos: *contínuo de urbanização*, *contínuo de oralidade-letramento* e *contínuo de monitoração estilística*. Vejamos com a autora os desenvolve.

O contínuo de urbanização coloca, em um polo, as regiões rurais mais isoladas e, no outro, a variedade urbana culta. Neste contínuo, podem ser identificadas as regras descontínuas e as graduais. As regras descontínuas são características das variedades rurais e das variedades sociais mais isoladas e sofrem forte estigmatização. São exemplos de regras descontínuas o rotacismo, que se caracteriza pela troca de “l” por “r”, como em “atreta” e “praca”, por “atleta” e “placa”, respectivamente, e a iotação de “lh”, como em “paia” e “teia”, por “palha” e “telha”, respectivamente. As regras graduais, por sua vez, estão presentes ao longo de todo o contínuo de urbanização e, portanto, não são capazes de distinguir uma variedade linguística de outra. A realização das regras graduais

será determinada pelo grau de formalidade do evento comunicativo, ou seja, tal realização tem uma relação direta com a localização do evento no contínuo de monitoração estilística. Como exemplos das regras graduais, temos a realização variável das marcas de concordância de número (“as casas” variando com “as casa”) e a aférese (“está” variando com “tá”).

O contínuo de oralidade-letramento se estende dos eventos orais aos eventos de letramento. Conforme Bortoni-Ricardo (2004), no polo da oralidade, estão os eventos em que não há influência direta da escrita; já, no polo do letramento, a língua escrita funciona como mediadora dos eventos comunicativos.

O contínuo de monitoração estilística compreende o nível de monitoração do falante, que será determinado pelo nível de atenção e planejamento que a interação exige. Bortoni-Ricardo (2004) esclarece que todos os falantes apresentam variação estilística e que os papéis sociais assumidos por eles definirão os recursos linguísticos de que cada um disporá. Segundo a autora, a monitoração estilística dependerá de três fatores: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. A combinação entre tais fatores terá como resultado o fato de o falante apresentar maior ou menor monitoração estilística.

Garantir ao professor em formação subsídios analíticos para um cuidadoso exame do português brasileiro é um passo importante para que este profissional possa traçar estratégias adequadas de ensino-aprendizagem, tendo em vista a ampliação das competências comunicativas de seus estudantes<sup>3</sup>. Para tanto, mediar a inserção dos estudantes em práticas de letramento – especialmente em práticas orais e escritas nas quais se privilegiem o acesso às variedades cultas e prestigiadas da língua – passa a exigir, deste profissional em formação, habilidades teórico-metodológicas cada vez mais consistentes e atualizadas à dinâmica cambiante da realidade linguística que se ensina-aprende. Adiante, discutiremos mais a fundo as implicações das noções de letramento no processo de constituição e ampliação de capacidades linguísticas e discursivas.

## 2.2 Letramento e avaliação

---

<sup>3</sup> Em artigo intitulado “A variação linguística e a formação de professores/as de língua portuguesa” (SOUZA; SIMIONI, 2017), discute-se mais detidamente este tema.

Um dos aspectos de maior complexidade, em se tratando de letramento, diz respeito à dificuldade de realização de uma avaliação inequívoca das competências de leitura e de escrita. Há certo consenso na discussão especializada de que os dados produzidos a propósito da avaliação e da medição do letramento em diferentes níveis são imprecisos ou, no mínimo, controversos. Com efeito, um consenso em torno de uma única definição de letramento também carece de razoabilidade.

Do ponto de vista da avaliação do letramento em contextos escolares, conforme aponta Soares (2012, p. 88; 2014, p. 22), a natureza “teleológica” inerente à educação formal permite criar um sistema de conhecimento descontextualizado, distante das habilidades e práticas que permeiam as situações de uso efetivo da língua. Em outras palavras, e citando a própria autora: “[...] ao povo tem-se permitido que aprenda a ler e a escrever, não se lhe tem permitido que se torne leitor e produtor de textos” (SOARES, 2014, p. 59). Historicamente, tornar o sujeito ‘letrado’ tem significado torná-lo mais produtivo ao sistema e não construir sua autonomia em face de um bem cultural fundamental para a construção de cidadania.

Sendo assim, em face da problemática colocada, um primeiro movimento que se pode fazer no sentido de especular em torno de questões referentes à avaliação de letramento diz respeito, justamente, a saber que letramento é este que se quer avaliar e/ou medir.

### **2.3 Letramento: problemas conceituais**

É fundamental mencionar, de início, que, não obstante a dificuldade ou mesmo a impossibilidade de uma definição universal de letramento, a necessidade de defini-lo é imperativa para toda e qualquer tentativa de avaliação. No panorama das correntes teórico-críticas que tentam se ocupar deste fenômeno, destacam-se, pelo menos, duas perspectivas de estudo: uma dimensão individual de letramento e uma dimensão social.

A perspectiva que comprehende letramento enquanto dimensão individual irá se preocupar em definir que tipos de materiais escritos um indivíduo deve ser capaz de ler e escrever para ser considerado ‘letrado’ ou, então, quais habilidades e aptidões de leitura e escrita qualificariam um indivíduo como ‘letrado’.

Já a perspectiva que entende letramento dentro de uma dimensão social possui, pelo menos, duas variantes. Ambas partem do princípio segundo o qual “[...] letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2012, p.72, *grifo nosso*). Desta concepção básica surgem dois enfoques conflitantes: um instrumental e outro emancipador.

Neste primeiro enfoque dito instrumental, o letramento é visto em termos das habilidades necessárias para que o indivíduo desempenhe adequadamente funções previamente estabelecidas por determinado contexto social. Resulta daí a acepção *letramento funcional* que é vista também enquanto adaptação dos sujeitos às esferas sociais de uso da língua. Daí subjaz o entendimento segundo o qual o uso das habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e participação adequada em sociedade implica sucesso pessoal, desenvolvimento cognitivo e econômico (SOARES, 2012, p. 74).

Na dimensão social do letramento, há também um enfoque dito emancipador. Conforme essa perspectiva, o letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais, pois é essencialmente um conjunto de práticas sociais, que envolvem leitura e escrita dentro de processos sociais mais amplos, que são responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de poder nos contextos sociais (SOARES, 2012, p. 75). Logo, nesta acepção, letramento e poder se articulam ou para a manutenção deste ou para o seu questionamento.

## 2.4 Novos estudos de letramento (NEL)

A discussão apresentada por Soares (2012)<sup>4</sup> a propósito da definição e avaliação de letramento parece se alinhar, salvo melhor juízo, ao que, no contexto anglo-saxão, tem se chamado *New Literacy Studies*. Trata-se, grosso modo, de uma perspectiva preocupada em compreender o letramento enquanto prática social, o que implica desvelar seu caráter autônomo ou ideológico.

---

<sup>4</sup> Trata-se de uma monografia publicada em março de 1992, com o título *Literacy Assessment and its implications for Statistical Measurement*, por solicitação da Seção de Estatística da UNESCO e traduzida, anos mais tarde, para o português, conforme referenciado na devida seção.

Expoente desta perspectiva de estudos de letramento, Brian Street (2014)<sup>5</sup> critica o que chama de modelo autônomo de letramento, o qual “reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medida nos sujeitos” (BUNZEN, 2014, p. 09). Assim, “Expressões comuns como 'grau de letramento', 'nível de letramento' ou 'baixo letramento' revelam essa concepção autônoma, centrada no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito” (BUNZEN, 2014, p. 09). Por outro lado, considerando as práticas letradas dentro da complexidade das relações materiais de produção de determinada sociedade, a abordagem do letramento pode mostrar, por exemplo, as diferentes relações de poder atuando na construção de sentidos, identidades e discursos. Sendo assim, por oposição ao modelo autônomo de letramento, “Street defende um ‘modelo ideológico’, para compreender o letramento em termos de práticas concretas e sociais. Ou seja, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (BUNZEN, 2014, p. 09, *grifo do autor*). Nas próprias palavras de Street (2014):

Recentemente, porém, a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural. Dentro dessa perspectiva, uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceitualização de letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos – o que eu tenho descrito como “Novos Estudos do Letramento” (STREET, 2014, p. 17).<sup>6</sup>

Na perspectiva interdisciplinar dos NEL, trabalhos como o de Zavala (2009) e Fischer (2010) têm buscado analisar práticas de letramento não como habilidades autônomas, descontextualizadas e neutras – como, em geral, se dão os processos de aplicação de exames internacionais de leitura – mas como práticas sociais que se

---

<sup>5</sup> Para este trabalho, consultamos a edição brasileira conforme referenciada na seção correspondente. Porém, o estudo clássico em que Street apresenta a discussão entre os modelos autônomo e ideológico de letramento encontra-se em STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

<sup>6</sup> Conforme Comber e Cormack (1997, p. 23, tradução nossa), “o letramento não é neutro, mas uma tecnologia através da qual as pessoas exercem poder sobre as outras”.

desenvolvem como parte da identidade dos sujeitos, dentro da esfera cultural de aprendizagem.

## 2.5 Letramento acadêmico e modelos de abordagem

No contexto da esfera acadêmica, muito se tem discutido em termos de alternativas teórico-metodológicas ao modelo hegemônico do *déficit* de letramento, o qual se verifica, geralmente, pela ótica de modelos autônomos de letramento. Fischer (2010), por exemplo, propõe uma abordagem, considerando a participação e as particularidades de interação entre acadêmicos de Letras, a partir da construção de três tipos de letramento acadêmico, a saber, letramento interdiscursivo; letramento identitário-profissional; letramento reflexivo-transformativo. Tal abordagem, para a autora, caracteriza o modelo dialógico de letramentos acadêmicos (cf. FISCHER, 2010, p. 225).<sup>7</sup>

Nessa proposta analítica, os eventos de letramento interdiscursivos caracterizam-se pela observação de regularidades discursivas e interlocutivas presentes nas interações entre professores e alunos, as quais geralmente apontam para uma negociação e/ou contestação das “fronteiras entre os seus Discursos primários [o Discurso primário dos alunos] e os Discursos secundários da instituição” (FISCHER, 2010, p. 220).

Quanto à concepção de Discursos no interior deste quadro teórico, Gee (2008) os define como

meios de se comportar, interagir, avaliar, pensar, acreditar, falar, e frequentemente ler e escrever, que são aceitos como manifestações de identidades particulares (ou “tipos de pessoas”) por grupos específicos [...]. Eles são, então, sempre e em qualquer lugar, sociais e produtos de histórias sociais (GEE, 2008, p. 3, tradução nossa).

Como explica o autor, o Discurso envolve muito mais do que a língua, já que estar em determinado Discurso significa “ser capaz de se empenhar em um tipo particular de

---

<sup>7</sup> Como esclarece Fischer (2010), o modelo dialógico de letramentos acadêmicos se baseia na discussão de Lea e Street (2006), segundo os quais o modelo dos letramentos acadêmicos, diferentemente do modelo baseado em habilidades e do modelo da socialização acadêmica, vê a construção do letramento como um processo de maior complexidade e dinamicidade, em que questões sociais, como relações identitárias e de poder, estão envolvidas.

‘dança’ com palavras, atos, valores, sentimentos, outras pessoas, objetos, tecnologias, lugares e tempos, de forma a ser reconhecido como um tipo distinto de *quem* fazendo um tipo distinto de *o que*” (GEE, 2008, p. 155, tradução nossa). Nesse sentido, conforme o autor, os Discursos primários seriam aqueles adquiridos nas unidades iniciais de socialização e que se transformariam naqueles com os quais desempenhamos a “pessoa do dia a dia”. Já os Discursos secundários seriam aqueles adquiridos em comunidades mais amplas, nas esferas públicas, das quais fazem parte, por exemplo, a escola, a igreja e o governo.<sup>8</sup>

Voltando à proposta de Fischer (2010), a autora defende a presença de um segundo agrupamento, caso em que há a ocorrência de eventos identitário-profissionais. Trata-se de eventos em que “saem realçadas as ações dos alunos, a posição socialmente situada do professor, que os impulsiona a se assumirem como produtores de conhecimento desenvolvido na esfera acadêmica” (FISCHER, 2010, p. 221).

Por fim, a análise de Fischer (2010) lhe possibilitou ainda discorrer acerca de um terceiro agrupamento de eventos de letramento acadêmico, aos quais chamou eventos reflexivo-transformativos. Segundo a autora, em tais eventos, “criam-se condições, entre professor e alunos, para que estes desenvolvam o controle no uso de Discursos secundários e da metalinguagem que os constituem” (FISCHER, 2010, p. 223).

Na esteira do que desenvolveu o estudo de Fischer (2010), propomos a análise de eventos de letramento observados no componente de “Sociolinguística e Ensino”, no Curso de Letras de uma universidade. Com esta abordagem, pretendemos olhar para Sociolinguística enquanto disciplina promotora de eventos e práticas de letramento fundamentais para a formação profissional em Letras.

### 3 Metodologia

Os eventos de letramento analisados a seguir foram selecionados em dois momentos distintos. Trata-se de duas aulas de um componente denominado “Sociolinguística e Ensino”, em um Curso de Letras de uma instituição pública localizada

---

<sup>8</sup> A definição de Discursos primários e secundários de Gee (2008) parece encontrar respaldo na noção de gêneros discursivos primários e gêneros discursivos secundários (cf. BAKHTIN, 2011, p. 263-265).

no interior do Rio Grande do Sul. As duas aulas aconteceram entre o final de novembro e o início de dezembro de 2016. Este componente, por não se constituir como uma etapa obrigatória na matriz curricular do curso em questão, permite que nele se matriculem alunos de diferentes semestres.

Na primeira aula, foi realizada uma discussão sobre o artigo de Souza e Simioni (2017). Neste artigo, é feita a análise de uma atividade diagnóstica de que participaram os alunos matriculados no componente mencionado acima. Nesta atividade diagnóstica, realizada em agosto de 2016, foi fornecida a letra da música “Cuitelinho”, e os alunos escutaram-na e, na sequência, propuseram uma atividade, voltada para a Educação Básica, que explorasse a construção de sentidos do texto. Ao final do componente, o artigo foi disponibilizado aos alunos e se procedeu a uma discussão sobre seus resultados.

Na segunda aula, os alunos aplicaram atividades de microensino, que haviam sido previamente planejadas. As atividades deveriam ter como tema algum aspecto relativo à variação linguística e deveriam ter a duração média de 45 a 50 minutos. Foi solicitado aos alunos que, em seu planejamento, previssem uma atividade de reescrita, no sentido proposto por Dionisio (2005). A autora critica as atividades de livros didáticos em que é solicitado que um texto seja transposto para a norma padrão. Segundo a autora, “se a intenção é incentivar o aluno a reescrever, fazendo a transposição da linguagem informal para a formal, é necessário propiciar uma situação comunicativa em que o emprego da linguagem formal seja exigido” (DIONISIO, 2005, p. 86). O planejamento impresso, que deveria ser entregue no momento da aplicação da atividade, deveria conter público-alvo, objetivos, justificativa, fundamentação teórica, metodologia e referências bibliográficas.

As duas aulas foram gravadas em áudio, com o consentimento dos alunos. Na sequência, são analisados eventos de letramento que buscam retratar a constituição dos alunos envolvidos como sujeitos letrados.

#### **4 Discussão**

Na sequência, a partir de proposta de Fischer (2010), são analisados três tipos de letramento acadêmico (interdiscursivos, identitário-profissionais e reflexivo-transformativos), que constituem o que a autora denomina como modelo dialógico dos letramentos acadêmicos. O objetivo, então, é observar e analisar momentos que revelam

o processo através do qual os alunos envolvidos estão tornando-se sujeitos letrados, no que diz respeito aos Discursos secundários que constituem o Curso de Letras, no contexto específico no qual este trabalho se insere.

Quanto aos eventos interdiscursivos, a sequência abaixo mostra um momento em que dois alunos expressam as mudanças (ou a percepção sobre as necessidades de mudança) em relação à concepção de língua e ao trabalho com o texto na sala de aula. Esta interação aconteceu no primeiro momento descrito na metodologia, em que os resultados de Souza e Simioni (2017) foram discutidos.

(1)

Aluno J – Pegando um pouquinho do que a colega falou, [...] não é desconstruir o texto, mas desconstruir mesmo a concepção de língua que a gente dá na escola. Nas nossas respostas, as nossas propostas, elas refletem muito a concepção que a gente traz da... E é assustador que isso reflita num quarto semestre, né?

Professor – Exato.

Aluno J – Porque como é difícil desconstruir isso daí. É difícil.

Professor – É.

Aluna I – Parece que toda vez que nós nos deparamos ou nos deparávamos com um texto apresentando algum fenômeno linguístico na variação linguística imediatamente tinha que reescrever aquele texto porque ele estava errado. Ah, vamos trocar isso aqui, porque... Por quê? Se... Só depois dessas desconstruções que a gente foi perceber que é perfeitamente usual. As pessoas falam assim e podem também escrever assim, em contextos (em outras palavras), mas antes a coisa era assim: é isso e ponto, não existe mais essa forma. Agora...

Aluno J – A gente nota como é prejudicial essa concepção prescritiva.

Em seu primeiro e segundo turnos, o aluno J reflete sobre a influência que a concepção de língua depreendida de suas vivências na Educação Básica ainda exerce sobre os professores em formação inicial. Em seu último turno, o aluno caracteriza tal concepção como prescritiva. Ele mostra-se preocupado com essa situação e parece perceber a necessidade da construção de uma nova concepção de língua. Esta “nova”

concepção só será significativa no momento em que se refletir não só em seu discurso (com letra minúscula)<sup>9</sup>, mas também em seu Discurso, na medida em que este contempla atitudes, valores, avaliações. Ao mesmo tempo, o aluno avalia essa mudança como difícil de ser realizada. Em dois momentos, o professor manifesta apoio às observações feitas pelo aluno J.

Em seu turno, a aluna I reflete sobre mudanças que ela percebeu na abordagem de um texto que traz fenômenos variáveis. Como é possível depreender de sua fala, ela está se referindo a fenômenos variáveis que se realizam em suas variantes não prestigiadas. Segundo a aluna, ela passou a perceber que pedir para que um texto com essas características seja “corrigido” não é a melhor abordagem, uma vez que o contexto deve ser levado em consideração na análise de um texto.

Os trechos (2) e (3) abaixo ilustram eventos identitário-profissionais. No trecho (1), extraído da primeira aula descrita na metodologia, será possível observar as dificuldades percebidas por uma aluna no processo de sua constituição como professora. O trecho (3), obtido na segunda aula, na qual os alunos aplicaram atividades de microensino planejadas para a Educação Básica, analisamos parte da apresentação de um grupo de alunas.

(2)

Aluna S – Essa questão de ler melhor esse texto [referindo-se a Souza e Simioni (2017)] [...] pode, inclusive, esclarecer uma dúvida que eu estou a respeito de uma outra sequência [didática] que eu tenho que concluir, que eu não estou conseguindo, porque está faltando exatamente este ponto: como eu dou conta de usar tudo que eu colhi, tudo que eu li durante o semestre. É esse o problema que tem. Não consigo canalizar de uma forma adequada, que não recaia no que se encontra pronto no livro didático [...]. E aí tu faz uma série de pesquisas pra inserir material naquela sequência didática, mas tu tem o material, mas tu não sabe o que fazer com ele. Tu não sabe como aproveitar o material [...]. Tu não sabe o que fazer. Tu não sabe como amarrar, juntar tudo pra ficar uma coisa boa. Falta. E aí, a

---

<sup>9</sup> Aqui, discurso (com letra minúscula) está sendo utilizado na acepção de “língua em uso ou trechos conectados de língua que fazem sentido, como diálogos, histórias, relatórios, debates, ensaios, e assim por diante” (GEE, 2008, p. 154, tradução nossa).

gente consegue pelo menos enxergar que está faltando alguma coisa, só não sabe o que fazer. É bem difícil.

No trecho acima, a aluna S demonstra apreensão com relação ao que parece ser um conflito entre a teoria e a prática. Segundo a aluna, ela teve uma formação que lhe permitiu saber o que não fazer (buscar o que está pronto no livro didático), lhe deu condições de selecionar bons materiais (textos, talvez), mas não há segurança para planejar o que fazer. A aluna, então, mostra-se insegura no papel de professora, ao ter que elaborar uma sequência didática.

(3)

Aluna R – Nós vamos, então, apresentar nossa atividade de ensino. Nós escolhemos trabalhar com dois gêneros, passando de um para o outro. [...] Nós vamos aplicar aqui o gênero canção pra notícia. Essa atividade tem como objetivo ser aplicada em uma turma do nono ano. [...] O objeto geral, então, é apresentar aos alunos do nono ano as variedades linguísticas presentes na língua materna, tendo em vista a reflexão sobre o uso do vernáculo nas mais diversas situações comunicativas e sua aplicação direta em vários campos da vida social cotidiana. [...] Nós temos como objetivos específicos, para atingir nosso objetivo geral, desenvolver a reflexão sobre a língua através dos gêneros textuais canção e notícia, verificar o contexto em que determinada variedade é produzida, reconhecer o léxico utilizado [...], conhecer o gênero canção e produzir uma notícia jornalística a partir desse gênero.

Aluna T – Como metodologia do nosso trabalho, primeiramente, [...] nós vamos trazer aqui pra vocês um pouquinho sobre o gênero canção. Em seguida, a gente vai realizar uma roda de conversa a respeito do gênero, a respeito dos cantores, dos compositores que fazem esse tipo de texto. Vamos apresentar e fazer leitura, análise das canções “Saudosa Maloca” e “Samba do Arnêsto”, de Adoniran Barbosa. [...] Trazemos esses dois exemplos, mas nós vamos focar na música “Saudosa Maloca”. E a produção final é a elaboração de uma notícia de jornal a partir dessa canção com o objetivo de adequar a linguagem ao gênero solicitado. [Inicia-se a aplicação efetiva da atividade de microensino]

O trecho (3) mostra o atendimento quanto à solicitação feita de que fossem explicitados o público-alvo, os objetivos e a metodologia da atividade de microensino. É possível perceber que há uma coerência entre os objetivos, o público-alvo e a metodologia. Foi também atendida a solicitação de que a proposta contemplasse uma atividade de reescrita. Quanto à metodologia, fica evidente a preocupação do grupo em contextualizar os gêneros mobilizados na atividade e trazer informações sobre o autor das canções, fazendo, durante a aplicação da atividade, uma relação entre tais informações e a linguagem empregada nas canções. Quanto à produção final solicitada, ela contempla a proposta de perceber que textos podem ser produzidos em diferentes variedades, a depender dos elementos que envolvem o evento comunicativo. Durante a aplicação da atividade, faltou ao grupo um momento em que os diferentes recursos linguísticos empregados em um e outro gênero fossem explorados.

O trecho (4) busca ilustrar os eventos reflexivo-transformativos. Esta interação teve lugar na segunda aula descrita na metodologia.

(4)

Aluna S – Talvez exatamente por causa da história que vocês estavam falando que ele escreveu assim por uma ideia [a aluna retoma aqui a informação dada pelo grupo que planejou a atividade de que Adoniran Barbosa utilizaria em suas canções uma variedade não prestigiada para se aproximar das pessoas mais pobres] que ele utiliza no texto tanto traços graduais quanto traços descontínuos.

[...]

Professor – O que é o descontínuo e o que é o gradual aqui nesse texto?

[...]

Aluna S – “Adifício” [no lugar de “edifício”].

Professor – É o quê?

Aluna S – É descontínuo.

Aluna T – Qual exemplo?

Aluna S – “Adifício”, “esse adifício alto”. [...] E “fumus” também seria um traço descontínuo [...]. “Tauba” é descontínuo. Mas tem outros que são graduais, [...] “nóis”.

[...]

Professor – Então, o apagamento dos “r” dos infinitivos todos é descontínuo ou é gradual?

Aluna S – É gradual.

O trecho (4) ilustra o domínio da aluna S quanto a um aspecto do Discurso secundário de que se reveste o evento em que está inserida. A discussão inicia-se em torno da aparente incoerência da presença, no texto sob análise, de uma forma como “construímos” em oposição à outra como “fumus”. A aluna S, então, lança mão de uma metalinguagem (a distinção entre os traços descontínuos e os graduais) para aprofundar a análise do texto. Fica evidente nesta interação que a aluna tem uma maior facilidade para localizar traços descontínuos presentes no texto, em comparação com os traços graduais. Isto talvez revele a persistência da noção, alimentada por livros didáticos, de que a variação é algo distante, como alerta González (2015). Nesse sentido, é mais fácil para a aluna S identificar a variação (“adificio”, “fumus”, “tauba”) em uma variedade com a qual ela não se identifica e, por isso, está distanciada dos eventos de que costuma participar.

## 5 Considerações finais

Abordagens como as do modelo dialógico de letramento contribuem para a sustentação da tese de que os sujeitos se constituem letrados dentro de um processo complexo de negociação de produção de sentido, que envolve, como argumenta Zavala (2009), aspectos epistemológicos, identitários e de poder. Tal perspectiva se choca frontalmente com a visão tradicional do *déficit* de letramento, para a qual, geralmente, os problemas relacionados à produção e recepção de discursos resumem-se a aspectos meramente linguísticos, quiçá, cognitivos.

O estudo de Zavala (2009) permite concluir que, do ponto de vista epistemológico, o discurso acadêmico frequentemente cria a ilusão de um conhecimento, no qual o observador nem sempre é parte do mundo observado, o que por si só já pode gerar certo estranhamento em sujeitos não habituados a esse tipo de discurso. Além disso, a presença de muitas vozes, no discurso acadêmico, explicitada pelas citações diretas e indiretas e pela voz do autor, pode produzir conflitos na construção identitária imersa em eventos de

letramento dessa natureza. Soma-se a isso as relações de poder existentes nessa esfera de circulação, as quais se relacionam a formas dominantes de construção de conhecimento e vinculam-se a certos grupos sociais, os mesmos que historicamente detém a hegemonia do direito ao saber instituído. Logo, penetrar nessa esfera de circulação de discursos e, portanto, de poder, sem ter os meios para tal, é tarefa, no mínimo, complicada.

Especificamente no campo da formação de professores e professoras, e, de maneira geral, no domínio das práticas acadêmicas de produção de sentido, os Novos Estudos de Letramento oferecem contribuições fundamentais para o necessário questionamento de perspectivas que corroboram a crença na neutralidade dos processos de letramento. Nessa discussão, também acrescentamos que os estudos sociolinguísticos muito têm a oferecer, o que tentamos apresentar nas análises dos eventos de letramento.

Na introdução do trabalho, afirmamos que as práticas de construção de sentido no domínio acadêmico nem sempre foram alvo de pesquisas científicas; no decorrer de nossa abordagem, objetivamos demonstrar o quanto se tem avançado em termos de avaliação dessas práticas. Entendemos, portanto, que ainda podemos avançar no sentido de ampliar a dimensão do debate sobre o letramento acadêmico, ainda restrito ao âmbito da produção do texto acadêmico oral e escrito e de sua avaliação restrita apenas a aspectos linguísticos.

Ainda há certa resistência em compreender a operacionalização de abordagens que consideram os letramentos dentro de práticas sócio-culturais. Percebemos, por fim, que abordagens como a que desenvolvemos neste trabalho, tal como a de Fischer (2010) e de Zavala (2009), que procuram analisar leitura, escrita e produção de sentido situados em práticas sociais específicas, podem ainda avançar em termos operacionais, de maneira a ampliar a gama de interlocutores no campo acadêmico.

### **Referências bibliográficas:**

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. Tradução por Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-269.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BUNZEN, Clecio. Apresentação da obra *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. In: STREET, B. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014, p. 7-11.

COMBER, Barbara; CORMACK, Phil. Looking beyond ‘skills’ and ‘processes’: literacy as social and cultural practices in classrooms. *Reading*, v. 31, n. 3, p. 22-29, 1997. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9345.00060/abstract>. Acesso: junho de 2017.

DIONISIO, Angela Paiva. Variedades linguísticas: avanços e entraves. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 75-88.

FISCHER, Adriana. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. *Revista Educação*, v. 35, n. 2, p. 215-228, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2072>. Acesso: julho de 2017.

GEE, James Paul. *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses*. London/ New York: Routledge, 2008.

GONZÁLEZ, César Augusto. Variação linguística em livros didáticos para o EM. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 225-245.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The “academic literacies” model: theory and applications. *Theory into Practice*, n. 45, v. 4, p. 368-377, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/47343136\\_The\\_Academic\\_Literacies\\_Model\\_Theory\\_and\\_Applications](https://www.researchgate.net/publication/47343136_The_Academic_Literacies_Model_Theory_and_Applications). Acesso: junho de 2017.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Magda. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: \_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOUZA, Adriano de; SIMIONI, Taíse. A Variação Linguística e a Formação de Professores/as de Língua Portuguesa. *Revista Escrita*, n. 22, p. 1-22, 2017. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev\\_escrita.php?strSecao=input0](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_escrita.php?strSecao=input0). Acesso: julho de 2017.

STREET, Brian. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução por Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014.

ZAVALA, Virginia. ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior In: KALMAN, J.; STREET, B. (eds.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*. Diálogos con América Latina. México DF: Siglo XXI, 2009.

## **LITERACY PRACTICES IN TEACHERS FORMATION MEDIATED BY SOCIOLINGUISTICS**

### **ABSTRACT**

In this paper, from the perspective of the dialogical model of academic literacies (FISCHER, 2010), we analyzed contextually situated literacy events as a strategy to discuss the issue of literacy assessment. Here, we discussed three literacy events: interDiscursive events, identitarian events and reflective-transformative events. This allowed us to show the formation of the undergraduate students as literate students. Students from a graduation course in Letras, localized at the interior of the country, participated in this research. We presented the Sociolinguistics, as a discipline of a course for teachers formation, as provider of literacy events that are essential for professional formation in Letras.

**Keywords:** Academic literacies; Sociolinguistics; Teachers formation.