

O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações

The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications

Mary R. Lea *

Institute of Educational Technology Open University, Reino Unido

Brian V. Street **

King’s College London, Reino Unido

Tradução

Fabiana Komesu ***

Adriana Fischer ****

Resumo: Embora o termo “letramentos acadêmicos” tenha sido originalmente desenvolvido visando ao estudo de letramentos em nível superior, o conceito também se aplica ao período da pré-escola ao ensino médio.† Uma perspectiva dos letramentos acadêmicos concebe leitura e escrita como práticas sociais que variam segundo contexto, cultura e gênero (Barton; Hamilton, 1998; Street, 1984, 1985). As práticas de letramento de disciplinas acadêmicas podem ser entendidas como práticas sociais variadas associadas a diferentes comunidades. Além disso, uma perspectiva dos letramentos acadêmicos também leva em consideração letramentos não diretamente relacionados a temas e disciplinas, mas a discursos institucionais mais amplos e a gêneros. Do ponto de vista do

* Institute of Educational Technology; Open University; Reino Unido, MK7 6AA; m.r.lea@open.ac.uk.

** King’s College London; Reino Unido, WC2R 2LS; brian.street@kcl.ac.uk.

*** Professora assistente doutora na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; komesu@ibilce.unesp.br

**** Professora titular do Departamento de Letras da Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, Santa Catarina, Brasil. afischerpirotta@gmail.com

† Nota dos Tradutores (N.T.). Em inglês, denomina-se “K-12”, expressão que designa o período do *kindergarten* ou jardim de infância (4 a 6 anos) ao 12º ano de escolaridade (16 a 19 anos).

estudante, um traço dominante das práticas de letramento acadêmico é a exigência de mudança de estilo de escrita e gênero segundo contexto. O objetivo é dispor de modo conjunto de práticas de letramento apropriadas a cada cenário e lidar com sentidos sociais e identidades que cada prática evoca.

Palavras-chave: Letramentos acadêmicos. Práticas de letramento. Discursos. Gêneros.

Abstract: Although the term academic literacies was originally developed with regard to the study of literacies in higher education and the university, the concept also applies to K-12 education. An academic literacies perspective treats reading and writing as social practices that vary with context, culture, and genre (Barton; Hamilton, 1998; Street, 1984, 1985). Literacy practices of academic disciplines can be viewed as variable social practices associated to different communities. In addition, an academic literacies perspective also takes account of literacies not directly associated with subjects and disciplines, but having to do with broader institutional discourses and genres. From students point of view, a dominant feature of academic literacy practices is the requirement to switch their writing styles and genres from a setting to another, to deploy a repertoire of literacy practices appropriate to each setting, and to handle the social meanings and identities that each evokes.

Keywords: Academic literacies. Literacy practices. Discourses. Genres.

Baseando-se em teorias de leitura, escrita e letramento como práticas sociais (os chamados “Novos Estudos de Letramento” – em inglês, *New Literacy Studies* (NLS); cf. Barton, 1994; Gee, 1996; Street, 1984, 1985), Lea e Street (1998, 1999) defenderam nova abordagem para a compreensão da escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos que desafiam o modelo dominante de *déficit*. Em vez de se engajarem em debates sobre escrita boa ou ruim, os autores propuseram conceituar, no plano epistemológico, a escrita em contextos acadêmicos, tais como em cursos universitários. Sustentaram que abordagens da escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos poderiam ser concebidas por meio da sobreposição de três perspectivas ou modelos: (a) modelo de habilidades de estudo, (b) modelo de socialização acadêmica e (c) modelo de letramentos acadêmicos.

O primeiro, modelo de *habilidades de estudo*, concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva. Essa abordagem concentra-se nos aspectos da superfície da forma da língua e pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas. O segundo, denominado *socialização acadêmica*, tem relação com a aculturação de estudantes quanto a discursos e gêneros¹ baseados em temas e em disciplinas. Estudantes adquirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que caracterizavam membros de comunidade disciplinar ou temática. O modelo de socialização acadêmica supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas. O terceiro modelo, o de *letramentos acadêmicos*, tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais. Até o momento, tanto em nível universitário quanto em nível fundamental e médio, os modelos de habilidades e de socialização acadêmica têm guiado o desenvolvimento de currículos, de práticas didáticas bem como de pesquisas.

Os três modelos não são mutuamente exclusivos; ao contrário, são sobrepostos. Todos eles poderiam ser aplicáveis a qualquer contexto acadêmico, como na análise de práticas de escrita e letramento em biologia, antropologia ou educação de professores e no modo como os estudantes chegam a compreender e utilizar essas práticas de letramento em cada contexto acadêmico. Há também sobreposição em nível teórico. Por exemplo, tanto no modelo de socialização acadêmica quanto no de letramentos acadêmicos, a atenção está voltada à relação entre epistemologia e atos de escrita e letramento em áreas temáticas e disciplinares (Bazerman, 1988; Berkenkotter, Huckin, 1995). Entretanto, o modelo de letramentos acadêmicos vai além, ao focalizar a relação entre epistemologia e escrita não apenas na área temática geral mas também, mais amplamente, nas exigências institucionais (por exemplo, sobre plágio, *feedback*) bem como em contextos mais

1 N.T. Em inglês, *genres*. Neste artigo, os autores fazem menção à noção de “gênero” sem, no entanto, especificar ou diferenciar se se trata de gênero textual ou gênero discursivo.

específicos como variação em função de exigências individuais dos membros do corpo docente e até mesmo de atribuições individuais de estudante.

Os três modelos são úteis tanto para pesquisadores que buscam melhor compreender a escrita e outras práticas de letramento em contextos acadêmicos quanto para educadores que desenvolvem currículos, programas instrucionais e refletem sobre suas próprias práticas de ensino. Por exemplo, frequentemente, universidades organizam programas que incentivam a participação do público na universidade por meio da ampliação do número de pessoas com formação diversificada. Um modelo de socialização acadêmica pode orientar professores a ajudar alunos a passarem das anotações manuscritas a apresentações em projeção multimídia; por sua vez, um modelo de letramentos acadêmicos pode colocar em evidência como tais procedimentos de ensino são concebidos não como *déficit* para estudantes que são falantes não nativos de inglês, mas como dificuldades que todos os alunos encontram na passagem do ensino médio para o superior. De maneira semelhante, no que diz respeito à escrita e a práticas de letramento em uma escola de Direito, um modelo de habilidades com foco nas características de superfície do texto pode ser aplicado também a um modelo de letramentos acadêmicos. Isso pode colocar em destaque a produção textual e a conexão entre escrita e epistemologia, auxiliando os estudantes a compreender o que *conta* como lei em um curso para estudantes iniciantes, de nível 1.

Abordagens da escrita e dos modelos de aprendizagem

Os três modelos mencionados são associados a definições particulares tanto da teoria da língua quanto da teoria da aprendizagem, cada qual, por sua vez, associada a suas próprias origens e tradições. O modelo de habilidades de estudo preocupa-se com o uso da modalidade escrita no nível da superfície e se concentra no ensino de aspectos formais da língua, por exemplo, estrutura da sentença, gramática, pontuação. Confere pouca atenção ao contexto e é implicitamente constituído de teorias autônomas e adicionais de aprendizagem (como a behaviorista) que se interessam pela transmissão do conhecimento. Em contraposição, os modelos de socialização acadêmica reconhecem que áreas temáticas e disciplinares utilizam diferentes gêneros e discursos para construir conhecimento de maneiras particularizadas (Bazerman, 1988; Berkenkotter, Huckin, 1995). O modelo de socialização acadêmica é associado ao crescimento do construtivismo e da aprendizagem situada na qualidade de quadros organizadores tanto quanto ao trabalho de campo da Sociolinguística, Análise do Discurso e Teoria dos Gêneros. O modelo de letramentos acadêmicos faz uso do modelo de habilidades e de socialização acadêmica, mas vai mais além do modelo de socialização

acadêmica, por exemplo, ao dispensar particular atenção às relações de poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas no uso de práticas de letramento em quadros institucionais específicos. Esse modelo não concebe as práticas de letramento como completamente restritas às disciplinas e às comunidades temáticas; examina, também, como as práticas de letramento advindas de outras instâncias (por exemplo, governamental, empresarial, da burocracia universitária) estão comprometidas com aquilo que os estudantes precisam aprender e fazer. Trabalho recente de Barnett e Griffin (1997) sobre a *mercantilização* do ensino superior, por exemplo, pode aqui ser evocado. O modelo de letramentos acadêmicos é influenciado pela linguística crítica e social (Candlin, Hyland, 1999; Fairclough, 1992) e por críticas recentes oriundas da teoria sociocultural (Bloome et al., 2005; Lewis et al., 2007), que dão ênfase a uma teoria da aprendizagem que coloque, em primeiro plano, poder, identidade e agenciamento como papel da linguagem no processo de aprendizagem.

Uso do Modelo de Letramentos Acadêmicos como proposta de projeto pedagógico

Lillis (2003) e Lea (2004) sugeriram que o modelo de letramentos acadêmicos precisa ser desenvolvido no âmbito da proposta de projeto com enfoque pedagógico. No que se segue, mostramos como o modelo de letramentos acadêmicos pode ajudar a viabilizar um projeto para desenvolvimento do currículo e da instrução formal em dois contextos acadêmicos. O primeiro é um programa universitário voltado à ampliação da participação de estudantes de minorias linguísticas na universidade; o segundo é um programa da Faculdade de Direito da universidade. Embora esses exemplos sejam extraídos do ensino de nível superior do Reino Unido, os princípios e as questões são aplicáveis em todos os contextos acadêmicos dos níveis fundamental e médio e em outros países. Os exemplos mostram as limitações de se confiar exclusivamente nos modelos de habilidades de estudo e de socialização acadêmica. Ilustram o valor relativo do modelo de letramentos acadêmicos quando enfatiza a importância de os professores serem explícitos ao mostrarem aos alunos as alternâncias de gênero e de modo à medida que esses estudantes se dividem entre trabalhar em grupo, falar, tomar nota, apresentar oralmente, produzir escrita mais formal etc. Em particular, identificamos o vínculo entre práticas culturais e diferentes gêneros; a relevância de *feedback* sobre os trabalhos escritos pelos alunos no processo de aprendizagem; e como tanto alunos quanto professores podem aprender muito quando colocam em primeiro plano produção de sentido e identidade no processo de escrita.

O Programa de Desenvolvimento do Letramento Acadêmico

Uma das dificuldades que os alunos encontram quando ingressam no ensino superior envolve escrita e discurso acadêmico. Estudantes pertencentes a minorias linguísticas podem enfrentar essas dificuldades em grau mais acentuado do que outros. Cooperando com instituições governamentais preocupadas em ampliar a participação de alunos no ensino superior, o *King's College* de Londres instituiu programa para os que frequentam escolas nas redondezas e que gostariam de ingressar em uma universidade (não apenas no *King's College*). O Programa de Desenvolvimento do Letramento Acadêmico se destina a oferecer mais oportunidades de educação para estudantes *nível A* (pré-universitários no Reino Unido, o equivalente a alunos *juniors* e *seniors* do colegial² nos Estados Unidos) das adjacências que ainda estejam em processo de aprendizagem de Inglês como segunda língua³. A expectativa era de que a participação no programa promovesse tanto o desempenho no nível A quanto as chances de o estudante ser admitido em nível superior. O programa consistia em sessões de três horas, em geral, nas manhãs de sábado, de janeiro a dezembro. Não se tratava de programa de língua inglesa *per se*, mas, sim, tinha como foco desenvolver o uso de inglês acadêmico em contextos de ensino superior no Reino Unido. Muitos dos estudantes haviam passado pouco tempo no Reino Unido e podiam não estar familiarizados com a linguagem acadêmica e as práticas de letramento exigidas nos cursos universitários.

Como parte desse programa, uma equipe de tutores (como são chamados, no Reino Unido, aqueles que lecionam em nível superior, sendo o termo inglês *teacher* empregado para quem trabalha da pré-escola ao ensino secundário),

2 No Reino Unido, nível A refere-se a estudantes que se encontram a um ou a dois anos de entrar na universidade. Para serem admitidos, precisam se sair bem nos estudos e nos exames de nível A. Não há, exatamente, situação análoga nos Estados Unidos; a mais próxima seria a de *juniors* e de *seniors* no colegial, com aulas preparatórias para a universidade e realização de testes para ingresso em nível superior, como o SAT (*Scholastic Aptitude Test* ou *Scholastic Assessment Test*), exames de *Advance Placement* etc. [N. T. No Brasil, também não há situação análoga à do Reino Unido; a mais próxima seria a de *bichos* e *veteranos* no ensino superior. Com relação a testes e exames de ingresso, no Brasil, é comumente adotado o exame vestibular e, mais recentemente, a nota obtida no Exame Nacional de Ensino Médio – Enem]

3 N.T. Os autores utilizam a expressão *English as an additional language* em lugar de *English as Second Language*. Com esse uso, fica registrado um matiz semântico nada desprezível: “mais uma, mas não necessariamente ordenada numa série”, ordenação tradicionalmente marcada pelo uso da expressão mais conhecida com o numeral ordinal: Inglês como “segunda” língua, que pode deixar, de fato, a descoberto, a consideração da complexidade das diferentes comunidades de fala e dos contatos entre línguas.

inclusive os autores, conduziu sessões segundo princípios teóricos desenvolvidos com base no modelo de letramentos acadêmicos e em recente trabalho sobre multimodalidade e gênero (Kress, 2003; Kress, Street, 2006; Van Dijk, 1997). Nessas sessões, os estudantes eram solicitados a interagir com diferentes categorias de texto, por nós definidas como diferentes *gêneros* e *modos*. Definimos gêneros como situações comunicativas nas modalidades escrita e falada (debate entre estudantes, nota escrita, carta, ensaio acadêmico etc.). Tencionávamos auxiliar os estudantes a serem mais atentos quanto às diversas linguagens e práticas semióticas (uso de signos ou símbolos) associadas às demandas de diversos gêneros em contextos acadêmicos.

Numa das primeiras sessões, um dos tutores fez uma apresentação sobre mudança de gênero (ver Quadro 1 e Quadro 2). Chamou a atenção para o fato de que, antes mesmo de um debate, pensamentos e ideias sobre um tema já envolvem determinados tipos de representação, com vínculos de linguagem distintos daqueles exigidos em formas ou gêneros específicos.

Pensamentos podem ser, por exemplo, de fluxo livre; nem sempre podem funcionar em termos de sentenças linguísticas; podem incluir imagens e outras semioses não linguísticas, como cores. Então, quando os estudantes eram convidados a participar de discussões faladas, eram solicitados a tornar as questões explícitas, considerando seu interlocutor (a pessoa envolvida no diálogo), empregando traços específicos de linguagem e padrões de fala definidos. Identificamos a mudança de fluxo livre de pensamentos/ideias para alguma explicitude na discussão com o outro como mudança de gênero, embora, como Kress assinalou (em comunicação pessoal, 2005), também envolvesse mudança de modo⁴ – de pensamento interno para fala externa. Da mesma forma, como os estudantes passaram da fala e da discussão para a anotação, novas solicitações surgiram: por exemplo, a necessidade de atenção explícita à estrutura da linguagem, à utilização de títulos e de elementos visuais, a exemplo do leiaute. Os tutores encorajaram os estudantes a fazer apresentações para a classe inteira, com auxílio de transparências de retroprojeto e, novamente, advertiram os alunos quanto ao gênero particular e às características da transparência: destaque para palavras-chave, uso de palavras isoladas e leiaute. Finalmente, os estudantes foram convidados a produzir uma página de texto escrito com base nas discussões e transparências produzidas. Essa atividade de escrita requeria emprego de sentenças estruturadas,

4 N.T. O conceito de “modo” pode ser entendido como “recurso social e culturalmente dado numa forma que visa à produção de sentido”, na definição de Kress (Kress G. What is a mode? In: Jewitt C, editor. The Routledge Handbook of Multimodal Analysis. London: Routledge; 2009. p. 54-67).

atenção à coerência e à coesão, uso de convenções formais na redação acadêmica, cuidado na edição e revisão.

Gêneros e modos apresentaram diferentes características. Na história de sua educação, os estudantes nem sempre tornaram explícitas essas características, quando da mudança entre diferentes gêneros nos trabalhos escolares. Raramente, tiveram tempo para olhar com atenção e se aprimorar nas características distintas de cada gênero ou para pensar sobre e começar a lidar com a questão da relação entre cada um deles, incluindo a fluida sobreposição das suas fronteiras. No programa, os professores fazem perguntas do tipo “Como gêneros e modos variam segundo as disciplinas, temas e campos?”. Alunos de disciplinas de ciências parecem estar menos familiarizados com prosa de longa duração, contudo estão adaptados a leiaute estruturado e emprego de signos visuais. Estudantes de ciências sociais têm mais trabalho escrito para fazer em sua prática escolar, mas não necessariamente conseguem diferenciar traços do modo escrito daqueles do falado e do leiaute visual, como explicitamente feito nessas sessões do programa.

Pergunta	Como gêneros/modos variam segundo disciplinas/temas/campos?
Gênero	Notas, cartas, ensaio acadêmico – Tipo de texto: por exemplo, formal/informal ⁵
Modo do gênero	Conjunto de recursos de produção de sentido, estabilizado e organizado: por exemplo, imagem, olhar, gesto, movimento, fala, escrita
Disciplina	Campo de estudo, tema acadêmico: por exemplo: geografia, química, estudos empresariais, estudos de área
Mudança/transformação	Modifica sentidos e representações de um modo (por exemplo, fala) para outro (por exemplo, escrita), envolvendo, frequentemente, mistura diferente de ambos (por exemplo, escrita e leiaute)

Quadro 1. Questões-chave e definições nas Sessões sobre Mudança de Gênero/Modo do Programa de Participação Ampliada.

5 N.T. Optamos por inverter a ordem da enumeração para evitar a confusão entre gênero e tipo de texto. No original: Type of text: for example, formal/informal, notes, letters, academic essay.

PENSAMENTOS/IDEIAS ↓	Fluxo livre; não sentenças.
CONVERSA/DISCUSSÃO ↓	Alguma explicitude; atenção para as necessidades comunicacionais do falante; modo de linguagem/padrões de fala.
NOTAS ↓	Alguma estrutura; cabeçalho; leiaute; uso de elementos visuais assim como do modo de linguagem.
TRANSPARÊNCIA ↓	Palavras-chave; palavras isoladas; leiaute; semioses (emprego de signos ou símbolos).
TEXTO ESCRITO	Sentenças articuladas, coerência/coesão, se acadêmico, então, convenções formais; edição e revisão.

Quadro 2. Mudança de gênero/modo.

Em alguns casos, os estudantes mencionaram que os professores de suas escolas regulares prosseguiram a discussão com a solicitação de *escrever* sem, necessariamente, explicitar as diferentes restrições exigidas quando da mudança de gênero falado para escrito ou de notas para ensaios. No Programa de Desenvolvimento de Letramento Acadêmico, atenção explícita foi dispensada à mudança, transformação e troca de sentidos e representações de um gênero para outro e de um modo para outro. Além disso, discutiu-se como essa modificação, muitas vezes, envolve combinação diversa de dois ou mais gêneros e modos, como a noção de que a escrita sempre produz sentido por meio de leiaute, assim como por meio do emprego de palavras. A atenção a essas questões constitui premissa básica da pedagogia no curso.

Como destacado nos diversos gêneros de que os participantes fazem uso nas/por meio das diversas propostas de atividades, a questão do modo de representação também precisava ser exposta. Considerando-se que as atividades distinguiram-se em termos de tipo de conteúdo representado e gêneros utilizados, a produção de uma análise linguística dos textos não foi suficiente para cobrir a extensão de recursos semióticos empregados pelos participantes. Teorias multissemióticas de comunicação enfatizam a necessidade de observar todas as

formas de comunicação em termos de sua representação por diferentes modos – linguístico, acional e visual –, os quais são recursos de produção de sentido diferentemente organizados e estabelecidos (Kress, Van Leeuwen, 1976, 2001). Uma análise multimodal permitiu aos professores descrever e analisar a gama de sentidos expressos nas diversas atividades e nos gêneros a elas associados. Também possibilitou aos professores teorizar a natureza multimodal do letramento e, assim, a dos diferentes gêneros de que os estudantes necessitaram para aprender representar diferentes tipos de conteúdo curricular para diferentes propósitos e, desse modo, participar de diversas atividades. Por exemplo, quando os alunos apresentaram suas próprias transparências de retroprojeter, auxiliamos no reconhecimento da importância não apenas do conteúdo disciplinar (exemplo: temas necessários para declaração de repertório pessoal de base – *personal background* – e interesses, requeridos no formulário de candidatura da universidade) mas também do leiaute: como organizaram os dados mediante utilização de fonte, letras maiúsculas, setas indicativas etc.

Os membros da equipe que ministraram o programa também se envolveram na pesquisa etnográfica de estilo. Estavam interessados na relação dos objetivos programáticos com as experiências reais e as percepções das sessões por parte dos alunos e tutores. Como observado por um dos tutores que lecionou e participou do curso:

O programa de Modelo de Letramentos Acadêmicos procura constatar algumas das expectativas que os alunos trazem da escola [...] a respeito de definição restrita de linguagem... o curso envolve questões de discurso, gênero, escrita como processo social... no espírito de construção a partir do que eles já tinham, trazendo essa experiência para o programa, em vez de tratar essas questões como *déficit* e apenas corrigi-las.

Como Street e Scalone (2006) observaram em sua análise do Programa, por meio da expressão de estilos pessoais, do aprendizado de estratégias ao longo das atividades das aulas e da interação com os respectivos gêneros, os alunos participaram tanto da comunidade acadêmica quanto da comunidade por eles formada no decorrer do curso. Além disso, ao se envolverem com os tipos de letramento exigidos no ensino superior no Reino Unido, eles compreenderam – compreensão construída colaborativamente – os requisitos oficiais e participaram de atividades de aprendizagem orientada. Interação com outros alunos e com tutores foi, portanto, fundamental para tornar explícitos os diferentes tipos de

conhecimento que os estudantes já usavam e que eles precisavam desenvolver e personalizar para se ajustarem aos padrões da educação em nível superior.

Relacionando esses resultados com os três modelos propostos por Lea e Street (1998), o relatório de Street e Scalone (2006) conclui:

Tratar os alunos como colaboradores no desenvolvimento do letramento acadêmico necessário para o compromisso com a Educação Superior no Reino Unido talvez possa constituir um percurso distinto e mais encorajador para uma “participação ampliada” do que o enfoque mais tradicional, voltado ou para as habilidades de estudo ou para a socialização acadêmica.

Faculdade de Direito da Universidade Aberta: materiais de curso de escrita de nível 1

O segundo exemplo de uso de modelo de Letramentos Acadêmicos como proposta de projeto pedagógico envolve um grupo muito diferente de professores e estudantes: o corpo docente da universidade de direito e os estudantes. Nesse exemplo, destacamos questões de produção de sentido e de identidade na escrita acadêmica.

A Universidade Aberta oferece cursos para mais de 200 mil alunos de todo o mundo no estudo a distância, tanto *on-line* quanto cursos mais tradicionais com material impresso. O método de estudo é descrito como aprendizagem mediada: todos os estudantes são dispostos tanto *on-line* quanto em grupos tutorados de interação face a face, e têm bom acesso ao tutor acadêmico. Contudo, os materiais escritos do curso constituem a parte principal do contexto de ensino. Os cursos são planejados pelo corpo docente central da universidade, o qual – a exemplo do que acontece em universidades convencionais – é escolhido por sua especialidade e pesquisa em determinado campo acadêmico, neste caso, o direito. Assim como outras instituições de ensino superior, a Universidade Aberta está, no momento, atendendo à forte demanda de estudantes por cursos de educação profissional e tecnológica. Há alguns anos, a universidade tem oferecido cursos de nível superior para estudantes que querem receber o grau de licenciado em Direito. Recentemente, entretanto, o corpo docente decidiu estender a oferta de cursos e fornecer estudos introdutórios, profissionalizantes e de nível 1 em direito, o que permitiria introduzir os estudantes:

à natureza e função das regras e da lei, à distinção da razão legal e ao modo como a lei responde tanto a fenômenos sociais quanto contribui para o desenvolvimento de diferentes instituições econômicas,

empresariais e sociais. (Disponível em: http://www3.open.ac.uk/courses/bin/p12.dll?C01W100_9_63. Acesso em 17 out. 2005.)

Por estarem mais familiarizados com estudo convencional de direito em nível superior na universidade, foram oferecidos aos membros do corpo docente dois *workshops* sobre desenvolvimento profissional, visando à observação atenta da natureza dos materiais usados nos cursos de escrita de nível 1, considerando-se o planejamento desses cursos e de seus materiais. Esses *workshops* foram baseados em princípios do modelo de letramentos acadêmicos, evidenciando a relação entre modo, gênero, letramentos e identidades. Entretanto, diferentemente dos alunos do Programa de Desenvolvimento do Letramento Acadêmico do *King's College*, nenhum dos princípios subjacentes à perspectiva teórica que sustentava as tarefas e atividades foi explicitamente apresentado ao corpo docente participante. Em vez disso, a propósito do modo bem peculiar de materiais de curso de escrita, deram-lhe a oportunidade de levar em consideração as implicações de ser um escrevente acadêmico, com foco específico, mas implícito, em questões de produção de sentido e identidade nesse contexto.

A natureza da escrita, mais do que uma habilidade técnica, foi apresentada aos participantes, novamente, sem menção explícita à noção teórica de escrita como prática social. A fim de destacar tanto a produção de sentido quanto a identidade no processo de escrita, o primeiro *workshop*, da perspectiva do aluno, explorou o caráter de diferentes gêneros de escrita em amostras de materiais de aprendizado a distância. Esse *workshop* também examinou os gêneros de escrita que constituíram a disciplina de direito e as implicações da identidade do escrevente universitário (Ivanic, 1998), mas, neste caso, com relação ao processo de leitura e à leitura dos alunos de materiais de aprendizado a distância. Os princípios subjacentes ao modelo de letramentos acadêmicos foram implicitamente introduzidos por meio do engajamento dos participantes nas próprias atividades.

O primeiro *workshop* deu oportunidade ao corpo docente de explorar os principais desafios da produção bem-sucedida de materiais de curso a distância, através de uma lente que focalizava produção de sentido e identidade, e examinou como a escrita para estudantes de audiência diferente contrastava com outros tipos de escrita acadêmica com os quais os participantes estavam mais familiarizados. Os participantes do corpo docente de direito levaram em conta quais dificuldades acreditavam que os alunos poderiam ter na leitura e no trabalho com os materiais do curso e quais problemas potenciais poderiam surgir entre os conhecimentos cotidianos dos universitários sobre lei e estudo da lei como tema acadêmico. Foi solicitada aos membros do corpo docente a construção de estudos de caso imaginários de estudantes que talvez viessem a fazer tal curso, concentrando-se em questões tais

como experiência pregressa, tanto de estudo quanto da lei – em contextos acadêmicos, profissionais e leigos – e nas expectativas dos alunos no estudo a distância. No trabalho em conjunto dessas atividades, os participantes que não tinham nenhum interesse acadêmico específico na língua ou nos letramentos começaram, tacitamente, a identificar as diversas práticas de letramento envolvidas no processo de produção de sentido, inclusive práticas de alunos potenciais que trariam suas próprias identidades e compreensões das leituras dos materiais do curso. Essas questões foram exploradas sem os membros do corpo docente serem explicitamente apresentados a uma língua de descrição específica fornecida pela pesquisa de letramentos, com relação a coerções e oportunidades de cada modalidade textual e suas implicações às práticas de letramento.

O segundo *workshop* ocorreu algumas semanas depois do primeiro, oferecendo aos participantes a oportunidade de refletir sobre as implicações das atividades para suas próprias práticas. Embora a língua seja evidentemente o que fundamenta o estudo do direito, participantes relataram que nunca, antes, haviam cogitado sobre a complexidade dos textos no curso de escrita. O primeiro *workshop* os fez pensar muito mais nas questões envolvidas na escrita voltada a um público potencialmente muito variado. Antes dos *workshops*, o principal objetivo dos participantes havia sido a questão do conteúdo do curso que, de alguma forma, rompeu com a tradição do que o graduando deve levar em conta no estudo do direito. O que é interessante para os autores, como pesquisadores dos letramentos acadêmicos, é que o corpo docente foi capaz de se engajar na noção de escrita como prática social e contextual sem que tenhamos apresentado explicitamente a pesquisa ou a estrutura conceitual na qual os *workshops* foram fundamentados. Embora os membros do corpo docente tenham reconhecido que o material do curso necessitava ser escrito de uma maneira voltada a público diverso, também se preocuparam com o fato de que a tentativa de simplificar e explicar detalhadamente pudesse levar a uma diluição de conceitos legais ou a imprecisões nesse material. Esse fato demonstrou tensão entre a perspectiva da socialização acadêmica e a dos letramentos acadêmicos.

O segundo *workshop* teve, em particular, um foco diferente, distanciando-se dos estudantes e voltando-se aos próprios docentes como escreventes. Um dos pressupostos-base do modelo de letramentos acadêmicos é que os educadores precisam se preocupar mais com os letramentos ao longo do contexto acadêmico e não apenas com a avaliação de textos produzidos pelos alunos, como redações que valem nota ou prova (Lea, Street, 1999). Concentrando-se em práticas de escrita dos próprios acadêmicos, as sessões se utilizaram da noção mais ampla dos letramentos acadêmicos, reconhecendo a variedade em práticas institucionais envolvidas nessas escritas. Iniciando com a noção de acadêmicos como escreventes,

aos participantes foi dada a oportunidade de examinar suas práticas de letramento e as implicações que essas podem ter para suas identidades como escreventes de materiais de curso. Como no *workshop* anterior, cujo foco havia sido na identidade e produção de sentido para o leitor aprendiz, a estrutura conceitual foi deixada implícita. Foi pedido aos membros do corpo docente listar os tipos de escrita que assumiam como parte de seu papel acadêmico (ver Quadro 3). Essa solicitação produziu uma lista de textos muito diferentes. No entanto, nas discussões sobre a natureza de suas escritas, uma distinção interessante emergiu entre escrita pública e privada à qual os participantes se referiram como particularmente significativa para eles como escreventes tanto no domínio profissional quanto no acadêmico. Quanto aos alunos, trouxeram a suas escritas, nesse curso de direito, as próprias experiências de produção de sentido e identidade, fundamentando, assim, a relação entre escrita e questões de epistemologia, relação essa dominante no campo da pesquisa de letramentos.

Artigos acadêmicos (público)	Materiais de <i>website</i> de Mestrado (público)
Testemunhos para a defesa/ esboço de argumentos para o júri (público)	Tarefas (semipúblico)
Relatórios anuais (público)	Descrições do curso (semipúblico)
Conteúdo programático (público)	<i>Feedback</i> sobre as tarefas (privado)
Própria escrita pós-graduada (Mestrado, Doutorado)	Propostas de pesquisa (público)
Artigos de periódico (público)	Minutas (semipúblico)
Mensagens para os alunos (privado)	Anotações (privado)
Tutorial de planejamento (privado)	Artigos da Universidade Aberta (semipúblico)
	Anotações de sala de aula (privado)

Quadro 3. Experiência da Faculdade de Direito com outra escrita acadêmica/profissional

Os *workshops* deram a oportunidade de operacionalizar os princípios do modelo de letramentos acadêmicos num contexto institucional (Lea, Street, 1998). Nessa instância, a prática pedagógica é associada ao método específico dos materiais de curso a distância. Com foco em identidade, produção de sentido, diversidade estudantil, escrita para públicos diversos e capacidade de escrita acadêmica, esses dois *workshops* permitiram aos membros do corpo docente se engajar em conceitos-chave desse modelo, a despeito do fato de não estarem familiarizados com a linguagem da descrição nem terem sido a ela explicitamente apresentados nas sessões. As sessões foram apresentadas de maneira muito prática. Foram elaboradas para atender as preocupações do corpo docente no que diz respeito à escrita específica do curso de direito, permitindo-lhe refletir sobre sua própria escrita e os modos por meio dos quais o tema da lei é construído em contexto

acadêmico (em oposição ao legal), mediante práticas de escrita particulares e contextualizadas, colocando, assim, em destaque a relação entre escrita e imperativos epistemológicos. Também forneceu ao corpo docente ferramentas para estudar os modos como os textos do curso são mediados tanto por identidade estudantil quanto acadêmica e como os sentidos são negociados por meio do engajamento em textos escritos e multimodais em contextos específicos e localizados.

CONCLUSÃO

No que se refere à escrita e a outras práticas de letramento em contextos educacionais, três modelos foram propostos para orientar educadores: o das habilidades, o da socialização acadêmica e o dos letramentos acadêmicos. Valendo-nos das experiências em dois programas acadêmicos muito diferentes, mostramos como o modelo dos letramentos acadêmicos pode ser usado para planejar projetos curriculares e instrucionais. Em vez de destacar os *déficits* dos alunos, a abordagem do modelo de letramentos acadêmicos coloca em primeiro plano a variedade e a especificidade das práticas institucionais e a luta dos estudantes para que essas práticas façam sentido. Nos dois contextos acadêmicos descritos neste artigo, os líderes instrucionais (os tutores) trabalharam próximos aos participantes (estudantes do Programa de Desenvolvimento do Letramento Acadêmico e da Faculdade de Direito nos *workshops* da Universidade Aberta de Londres) para investigar, de forma colaborativa, a variedade de gêneros, modos, substituições, transformações, representações, processos de produção de sentido e identidades envolvidos no aprendizado acadêmico dentro e fora dos contextos acadêmicos. Esses entendimentos, quando explicitados, possibilitam melhores oportunidades de ensino e aprendizagem bem como a investigação do modo como essas práticas de letramento estão relacionadas a questões epistemológicas.

REFERÊNCIAS

- Barnet R, Griffin A, editores. The end of knowledge in higher education. London: Institute of Education; 1997. 160 p.
- Barton D. Literacy: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell; 1994. 260 p.
- Barton D, Hamilton M. Local literacies. London: Routledge; 1998. 336 p.
- Bazerman C. Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science. Madison: University of Wisconsin Press; 1988. 400 p.

Berkenkotter C, Huckin T. Genre knowledge in disciplinary communication. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates; 1995. 208 p.

Bloome D et al. Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: a microethnographic perspective. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates; 2005. 328 p.

Candlin CN, Hyland K, editores. Writing: texts, processes and practices. London: Addison Wesley Longman; 1999. 344 p.

Fairclough N. Discourse and social change. Cambridge: Polity; 1992. 272 p. [Edição brasileira: Discurso e mudança social. Trad.: Magalhães I. Brasília: Editora Universidade de Brasília; 2001. 320 p.]

Gee JP. Social linguistics and literacies: ideology in discourse. London: Falmer; 1996. 224 p.

Ivanic R. Writing and identity: the discursive construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins; 1998. 386 p.

Kress G. Literacy in the new media age. London: Routledge; 2003. 208 p.

Kress G, Street B. Multi-modality and literacy practices. In: Pahl K, Rowsell J, editores. Travel notes from the new literacy studies. Bristol: Multilingual Matters; 2006. p.vii-x.

Kress G, Van Leeuwen T. Reading images: the grammar of visual design. London: Routledge; 1976. 312 p.

Kress G, Van Leeuwen T. Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold; 2001. 152 p.

Lea M. 2004. Academic literacies: a pedagogy for course design. Studies in Higher Education. Dec. 2004;29(6):739-756.

Lea MR, Street BV. Student writing in higher education: an academic literacies approach. Studies in Higher Education. 1998;23(6):157-172.

Lea MR, Street BV. Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. In: Candlin CN, Hyland K, editores. *Writing: texts, processes and practices*. London: Longman; 1999. p. 62-81.

Lewis C, Enciso PE, Moje EB, editores. *Reframing sociocultural research on literacy*. London: Lawrence Erlbaum Associates; 2007. 232 p.

Lillis T. Student writing as academic literacies: drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*. 2003;17(3):192-207.

Scalone P, Street B. An academic language development programme (widening participation). In: Leung C, Jenkins J, editores. *Reconfiguring Europe: the contribution of applied linguistics*. London: Equinox; 2006. p. 123-137.

Street BV. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press; 1984. 256 p.

Street BV. *Social literacies: Critical approaches to literacy development, ethnography and education*. London: Longman; 1995. 192 p.

Van Dijk T, editor. *Discourse as structure and process*. London: Sage; 1997. 368 p.

Recebido em: 11/04/14

Aprovado em: 17/06/14