

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA**

JULIANA BATTISTI

***DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS OFERTAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL***

PORTO ALEGRE

2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA**

JULIANA BATTISTI

***DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS OFERTAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL***

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras, pelo Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador(a): Profa. Dra. Juliana Roquele Schoffen.

PORTO ALEGRE

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Carlos Alexandre Netto

Vice-reitor: Rui Vicente Oppermann

INSTITUTO DE LETRAS

Diretor (a): Jane Tutikian

Vice-diretor(a): Maria Lucia Machado de Lorenci

COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE LETRAS

Coordenador(a): Sabrina Pereira de Abreu

Coordenador(a) substituto(a): Ingrid Sturm

Dados Internacionais de Catalogação (CIP)

B336d Battisti, Juliana
Descrição e análise das ofertas de ensino de língua portuguesa na
Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Juliana Battisti. – Porto
Alegre, 2013.
64 f.

Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Curso de Letras,
2013.

Orientador(a): Juliana Roquete Schoffen.

1. Práticas de leitura e escrita. 2. Ensino de Língua Portuguesa.
3. Letramento Acadêmico. 4. Ofertas de ensino de Língua Portuguesa.
I. Schoffen, Juliana. II. Título.

CDD 418

Instituto de Letras

Av. Bento Gonçalves, 9500

CEP 91540-000 - Porto Alegre/RS

Fone: (051) 3308-6689

JULIANA BATTISTI

***DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS OFERTAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL***

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras, pelo Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador(a): Profa. Dra. Juliana Roquele Schoffen.

BANCA EXAMINADORA

Juliana Roquele Schoffen
Doutora em Linguística Aplicada - UFRGS
Instituto de Letras - UFRGS

Lia Schulz
Mestre em Linguística Aplicada - UFRGS
Centro Universitário La Salle

Maristela Juchum
Mestre em Letras – UNISC
Centro de Ciências Humanas e Jurídicas - UNIVATES

*À Andreli e ao Roberto, pelo livre arbítrio do
cuidado e dos amores mais intensos.*

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho contou com a ajuda cuidadosa de muitas pessoas com as quais tive a honra de conviver. É a elas que quero agradecer agora.

Aos meus pai e irmãos, por terem me ensinado os valores mais preciosos desta vida, instruindo-me à simplicidade e à honestidade. Por terem me ensinado a sentir orgulho do trabalho no campo e mostrar-me a dignidade abismal do sustento na roça.

Ao Roberto, meu companheiro e meu amor, por me fazer uma pessoa melhor e caminhar junto comigo nesta vida.

À Andreli, por ser o sustento insubstituível de todos os dias desde 1991. Obrigada pela paciência e pela amizade em TODOS os momentos.

À Simone, por ser o presente mais precioso que Porto Alegre me deu.

À Ana, por ser tão atenciosa, por me ouvir com tanto carinho e por ter me dado a honra de conviver com ela intensamente por dois meses.

Ao Abel, pela forma tão bacana que iniciamos nossa amizade, por ser o inesquecível colega do estágio mais lindo e por dividir comigo os “repertórios” da vida.

À Aline, por doar seu tempo com tranquilidade, auxiliando-me com afinho e cuidado em momentos difíceis.

À Juliana Schoffen, pela orientação atenta desde que iniciei na Iniciação Científica, em 2011, até o momento da conclusão deste trabalho.

À sora Luciene Simões, pelo exemplo de profissional, por todo o carinho e confiança ao longo de três anos de trabalho, oferecendo infinitas oportunidades de crescimento profissional e pessoal.

Aos bolsistas, colegas e amigos que fizeram parte do grupo PET, por construírem de forma colaborativa múltiplas aprendizagens e por me ensinarem a trabalhar em grupo.

À família Gonzatti, por não medir esforços ao prestarem ajuda quando mais precise..

À Renata pela confiança e auxílio inexplicáveis.

À Ana Paula Scholl, por ter se tornado minha companheira de mimimi e por dividir comigo as angústias e as conquistas deste semestre turbulento. Passamos no mestrado!

À Fancy, pelo apoio em todas as conversas, principalmente nos madrugadões via skype, escrevendo os respectivos TCCs.

Aos meus familiares, em especial os meus dindos Paulo e Leila, por abrirem as portas da sua casa e me acolherem tão carinhosamente.

Às colegas do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, especialmente a Bruna, a Fernanda e a Caroline, por compartilharem conhecimentos com tanta paciência.

À Bruna Morelo e à Dilli, por terem me auxiliado no processo de definição do tema e na escrita do meu projeto de mestrado, enviando textos, disponibilizando tempo para reuniões e dividindo ideias.

À Andréa, uma pessoa maravilhosa, com quem pude aprender muito.

A todos os meus amigos que, de uma forma ou de outra, ajudaram na conclusão desta etapa, em especial a Cris, por, desde 2002, ser a pessoa com quem eu posso compartilhar minhas vivências.

Hay dos maneras de encarar la enseñanza, una tradicional y otra como investigación. Para comprender en qué consiste la diferencia entre ambas, conviene analizar la concepción que cada una tiene acerca de “tener un problema”. Para aquel que concibe la enseñanza con actitud investigativa, “tener un problema” es algo buscado y necesario, ya que se precisa un problema para iniciar una investigación. Tener un problema está en el corazón del proceso investigativo. Forma parte de las preguntas que promueven cualquier actividad creativa y productiva. Por el contrario, en la forma tradicional de encarar la enseñanza, “tener un problema” es algo que uno querría evitar, y si uno ya lo tiene, lo que deseará hacer es solucionarlo lo antes posible. Preguntar a un investigador qué problema tiene entre manos es una invitación; preguntar por un problema a un docente tradicional probablemente será vivido como una acusación. Cambiar el status de qué es un problema, desde una concepción final y remedial a otra procesual e investigativa, es precisamente de lo que trata el movimiento que lucha para que la enseñanza sea considerada simultáneamente en un emprendimiento de investigación... ¿Dé qué modo podríamos pensar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos como problemas para ser investigados, analizados, representados y debatidos? (Paula Carlino, adaptado de Bass).

RESUMO

Este trabalho se propõe a identificar e descrever as ofertas de ensino de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul com vistas a propor uma reflexão sobre o ensino desta especificidade no contexto focalizado. Após o mapeamento das ações por meio de sites oficiais da UFRGS, geramos os dados centrais deste estudo por meio de entrevistas semiestruturadas com os coordenadores e/ou professores das ofertas de ensino. Com base nos pressupostos de letramento acadêmico e uso social da linguagem, analisamos as entrevistas em torno de quatro eixos principais de investigação, quais sejam: a solicitação da demanda da oferta de LP; o atendimento da demanda de ensino de LP; o público para o qual a oferta é destinada e organizada e as demandas apresentadas pelos alunos ao matricularem-se em uma oferta de ensino de LP. Após a transcrição e a textualização das entrevistas, iniciamos a análise dos dados gerados. O panorama investigativo verificou, dentre outros resultados, a pluralidade de públicos que buscam por espaços de trabalho com a LP no contexto acadêmico, dando corpo para a importância de existir um espaço de trabalho com a linguagem acadêmica. Essa grande procura, por sua vez, se justifica pelas dificuldades encontradas pelos discentes no processo de escrita, as quais revelam as práticas do mistério. Tais práticas significam o desencontro entre as trajetórias de letramento portadas pelos estudantes ao entrarem na academia e as experiências letradas pressupostas para a participação na esfera acadêmica. Além disso, a análise desnaturalizou a suposta transparência da linguagem científica, a qual dificilmente é questionada ou considerada um ponto de estudo e trabalho nas diferentes disciplinas dos cursos de graduação.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa na universidade. Letramento acadêmico. Ofertas de ensino de língua portuguesa. Uso social da linguagem.

RESUMÉN

Este estudio se propone a identificar y describir las ofertas de enseñanza de Lengua Portuguesa en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, con el objetivo de proponer una reflexión sobre la enseñanza de esta especificidad centrada en este contexto enfocado. Después del levantamiento de las acciones por medio de sitios oficiales de la UFRGS, generamos los datos centrales de este estudio por medio de entrevistas semi-estructuradas con los coordinadores y/o profesores de las ofertas de enseñanza. Sobre la base de los presupuestos de la alfabetización académica y el uso social del lenguaje, analizamos las entrevistas en torno a cuatro ejes de investigación principales: la solicitud de la demanda de la oferta de LP, la atención de la demanda de la enseñanza de LP; el público para que la oferta se ha diseñado y organizado y las demandas presentadas por los estudiantes al acto de inscribirse en una oferta de enseñanza de LP. Después de transcribir las entrevistas y transformarlas en textos, comenzamos a analizar los datos generados. El panorama de investigación verificó, entre otros resultados, la pluralidad de públicos que buscan espacios de trabajo con la LP en el contexto académico, dando cuerpo a la importancia de existir un espacio de trabajo con el lenguaje académico. Esta grande búsqueda, a su vez, se justifica por las dificultades encontradas por los estudiantes en el proceso de escritura, las cuales revelan las prácticas del misterio. Estas prácticas significan el desencuentro entre las trayectorias de alfabetización cargadas por los estudiantes al entrar en la Universidad y las experiencias alfabetizadas presupuestas para la participación en el ámbito académico. Además, el análisis desnaturaliza la supuesta transparencia del lenguaje científico, la cual es difícilmente cuestionada o considerada un punto de estudio y trabajo en las distintas asignaturas de las carreras de grado.

Palabras clave: enseñanza de lengua portuguesa en la universidad. Alfabetización académica. Ofertas de enseñanza de lengua portuguesa. El uso social del lenguaje.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O USO DA LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	13
3	ESTUDOS DE LETRAMENTO	20
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	30
5	CONTEXTO DA PESQUISA	32
6	APRESENTAÇÃO DOS DADOS	36
6.1	PROGRAMA DE APOIO À GRADUAÇÃO – PAG	36
6.2	NELE – NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO	39
6.3	PPE – PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS	40
6.4	CEPI – CURSO DE ESPANHOL-PORTUGUÊS PARA INTERCÂMBIO	42
6.5	LEA – LEITURA E ESCRITA ACADÊMICA EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL	45
6.6	LEUI – LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE PARA ESTUDANTES INDÍGENAS	46
7	ANÁLISE DOS DADOS	49
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
	REFERÊNCIAS	61
	ANEXO I – Termo de consentimento para realização da pesquisa	64

1 INTRODUÇÃO

Quando ingressei na universidade, no ano de 2009, me deparei com diversas solicitações de tarefas de leitura e de escrita. Muitas vezes, isso representava uma tarefa difícil de ser cumprida, já que eu nunca havia escrito dentro do âmbito da universidade e recentemente havia saído de um ensino médio em escola estadual e do interior do estado. Essa situação fez surgir diversos questionamentos em relação ao ensino e à aprendizagem de escrita na universidade. Um desses questionamentos girava em torno desse conhecimento inato que se pressupunha que eu tivesse: o famoso “dom da escrita”, inferido em todos os estudantes que ingressam na universidade, de forma especial, no curso de Letras.

Movida por esses questionamentos, no ano de 2011 comecei minha iniciação científica. O grupo de pesquisa do qual fiz parte centrava seus estudos no processo de desenvolvimento da proficiência em escrita¹. Nossa investigação se debruçava sobre a elaboração e avaliação de tarefas de leitura e produção escrita para a disciplina de Leitura e Produção Textual (LET 01431) do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nosso interesse era acompanhar como um aluno poderia aperfeiçoar suas competências em leitura e escrita por meio de tarefas que lhe propiciassem subsídios para atingir esse objetivo. Sendo assim, desenvolvíamos tarefas didáticas, desde a introdução ao tema até a avaliação, feita através do uso de uma grade de avaliação com descritores adequados à proposta solicitada. Essa atividade tinha como pressuposto que elaborar uma boa tarefa pedagógica incide de forma clara no desenvolvimento do processo de escrita feito pelo aluno, ou seja, a tarefa deve oferecer subsídios para que o aluno possa produzir um texto de forma proficiente (FILIPOUSKI; MARCHI; SIMÕES, 2009).

Tendo em vista esse mote de pesquisa, conseqüentemente realizamos a leitura de textos que tratavam sobre a produção e proficiência em escrita e principalmente sobre o ensino de leitura e escrita em nível superior. As investigações realizadas nos levaram a questionar o tema no âmbito geral da universidade, ou seja, olhar como o ensino da Língua Portuguesa ocorre na Universidade da qual fazemos parte. Começando por uma pesquisa de textos já produzidos que tratassem do tema, surpreendemo-nos ao encontrar um acervo muito pequeno sobre o mote, que majoritariamente se comprometiam a analisar a escrita dos alunos

¹ Grupo de pesquisa orientado pela professora Juliana Schoffen e intitulado *A avaliação da proficiência escrita sob a ótica da interlocução*.

no contexto escolar, de nível Fundamental e Médio. Além disso, grande parte dos textos encontrados para estudos eram teses, dissertações e livros que tratavam do estudo do texto em si, desenvolvendo análises sobre a escrita alienadas das práticas sociais situadas e das ancoragens interacionais.

Motivadas a observar o ensino de LP em nível superior, iniciamos nossa pesquisa com vistas a conhecer o que já acontece na UFRGS em relação ao ensino de LP. A fim de refletir sobre essa questão, realizamos um mapeamento de todas as ofertas que estivessem ligadas à LP, além de buscar o entendimento sobre o histórico de ensino dessa especificidade. Dessa maneira, esse trabalho tem por objetivo investigar os espaços de ensino de LP na UFRGS. O foco investigativo se alicerça nos estudos sobre letramento acadêmico e em uma perspectiva social de uso da linguagem, consolidando a definição de ensino de LP por nós defendido.

Para dar conta de nossa investigação, o presente trabalho está dividido, além desta introdução, em sete capítulos. No segundo capítulo, apresentamos os pressupostos que guiaram este trabalho, orientados por uma visão de uso da linguagem (CLARK, 2000) juntamente com a perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003). No terceiro capítulo, continuamos com a exposição das nossas bases teóricas, tratando sobre os estudos sobre letramento acadêmico, que abordam arraigadas relações entre práticas sociais e atividades de leitura e escrita. No quarto capítulo, apresentamos a origem dos dados que constituem o corpus de análise e descrevemos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Além disso, no capítulo quarto, explicitamos os pontos principais da pesquisa, os quais buscam conhecer as particularidades das ofertas de ensino mapeadas, centrando-se nas demandas apresentadas pelos estudantes ao matricularem-se nesses espaços de ensino. No capítulo quinto, traçamos um breve panorama sobre o ensino de LP na UFRGS com vistas a entender sobre a conjuntura do histórico da nossa pesquisa. No sexto capítulo, dedicamos uma seção para cada uma das seis ofertas de ensino de LP, apresentando os dados gerados conforme os pontos investigativos por nós definidos. No sétimo capítulo, realizamos a análise dos dados e a retomada dos pressupostos. Finalmente, no oitavo e último capítulo, fazemos uma síntese das principais questões abordadas no trabalho e expomos nossas considerações finais.

2 O USO DA LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As relações humanas, em variados e quaisquer contextos, constituem-se por meio da linguagem. É essa a concepção de uso da língua que norteia este trabalho, apresentada por Bakhtin (2003) como fenômeno social, o qual se edifica pela e na interação verbal. Nosso pensamento linguístico acontece por meio da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin², compreendendo a linguagem como reguladora das práticas sociais, colocando em prática a vida, pois “a língua, a palavra são quase tudo na vida humana.” (BAKHTIN, 2003, p. 324).

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (BAKHTIN, 2003, p. 138).

Ter esse pressuposto sobre o uso da linguagem significa possuir um olhar investigativo atento para as práticas interacionais em contextos específicos, assim e por isso, este estudo surgiu. Somente levantamos pesquisas deste tipo por ter, justamente, uma visão de linguagem que inclua o que os participantes fazem com ela em relação aos outros participantes, de que forma eles agem nos circuitos sociais e como fazem a comunicação acontecer em relação a seus interlocutores.

A teoria bakhtiniana discorre sobre as singularidades da linguagem a partir do enfoque dialógico, destacando que a vida humana e a linguagem se constituem e se completam em determinadas e diversas esferas de atividade. As relações dialógicas são compostas pela constante comunicação na construção de sentidos estabelecidas um com o outro. Os significados são apreendidos discursivamente em uma interminável rede de enunciados cujos efeitos de sentidos são definidos exclusivamente em um processo interacional. Dessa forma, o princípio dialógico da linguagem elimina completamente uma abordagem individualista, pois a interação com outros locutores é pressuposto. Transportando essas concepções para o ensino de língua portuguesa, seja em qual nível de ensino for, pensamos ser coerente definir como propósito o trabalho com o uso da linguagem e o modo como cada sujeito se relaciona com a mesma e com os outros sujeitos. Objetivar que a aula de língua portuguesa seja um espaço

² Intelectuais russos que se reuniam para discutir sobre Filologia, Filosofia, Literatura, Arte, Biologia e Linguística entre 1919 e 1929, . Entre os participantes do Círculo, estão Valentin N. Voloshinov, Mikhail Bakhtin e Pavel N. Medvedev.

que invista no entendimento das relações dialógicas é permitir o entendimento do fazer da vida e das relações humanas por meio da linguagem, seja em qual esfera de atuação humana for, seja em qual contexto de ensino de LP for.

Partindo do enfoque dialógico, o objeto do estudo é o discurso no plano do enunciado, considerando a língua em sua integridade. É a partir do estudo do enunciado, a unidade mínima de significado de uma comunicação verbal, que o movimento de interlocução se estabelece como resposta da interação. O enunciado emerge da interação humana e é ele que delimita os sentidos e os valores dos sujeitos no discurso, explicando a comunicação entre indivíduos. Por essas razões, deve ser elemento de concentração do trabalho de uma aula de LP, já que, segundo Schoffen (2009), só os enunciados são capazes de trazer o sistema da língua para o mundo e estabelecer, por meio deles, os sujeitos participantes dos discursos.

Se é nos enunciados que são refletidos os valores e as práticas de uma sociedade, todos os estudos que pretendam dar conta de descrever ou apresentar as práticas sociais desenvolvidas nessa comunidade devem também levar em conta a língua. (SCHOFFEN, 2009, p. 76).

As construções discursivas da linguagem constituem os sujeitos e são constituídas por eles na interação. O conhecimento de mundo acontece porque os sujeitos interagem uns com os outros. Sob a ótica da concepção dialógica e a partir da reflexão de que o fazer humano repousa na linguagem, compreendemos que é a partir dela que participamos e agimos no mundo, entendendo seu uso como “uma forma de ação conjunta, que é aquela ação levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação uma com a outra.” (CLARK, 2000, p. 49).

Assim como os sujeitos se relacionam e se constituem por meio da linguagem com os outros, eles também são, de modo dinâmico, histórica e socialmente constituídos. Segundo Bakhtin (2003), falantes e sujeitos estão inseridos dentro da história e da cronologia humanas, agindo na interação verbal por meio de enunciados e sempre respondendo a outros. Dessa maneira, somos sujeitos históricos, mantenedores de diálogo com outros através da resposta constante a enunciados, atuando como receptores tanto como produtores de discursos. Segundo os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (doravante RCs) (2009), os diálogos se constituem por meio de significados coletivos e os sujeitos, ao usarem conjuntamente a língua, reconstroem e constroem continuamente os significados. Ainda segundo os RCs, o objeto singular do ensino da LP é o uso da linguagem e sua ininterrupta edificação da vida social, permitindo, por meio da reflexão do uso, conhecer a si mesmo, sua cultura e o mundo em que vive.

[. . .] os efeitos de sentidos existem a partir de construções discursivas, das quais o sujeito “não é a fonte de seu dizer”, uma vez que se constitui, de modo dinâmico, com a instituição histórico-social. Em outras palavras, o sujeito e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais na relação com o outro, em uma determinada esfera de atividade humana. (DI FANTI, 2003, p. 4).

Sendo assim, aquele que ouve e aquele que fala produzem, em determinados contextos comunicativos, formas de interagir que se constituem historicamente, desenhando um movimento constante e dinâmico de grupos sociais. Essas formas historicamente produzidas são chamadas por Bakhtin de gêneros do discurso, os quais guiam o membro em sua interação no processo discursivo: “Gêneros do discurso são formas discursivas reconhecidas de uma coletividade que, em diferentes ocorrências, apresentam certa semelhança, permitindo o compartilhamento de conhecimentos nas interações verbais”. (BAKHTIN, 2003, p. 262). As relações dialógicas delimitam que as palavras e os enunciados não têm sentido se não conferidos aos contextos e aos participantes de uma interação. Para proferir esses enunciados, precisa-se, como participantes de um círculo social, saber fazê-lo de tal forma a estabelecer uma comunicação.

Os gêneros, assim, são entendidos como conjuntos de textos que compartilham as funções de organização da comunicação dentro de determinada esfera da atividade humana, e não apenas como um conjunto de textos que têm determinadas propriedades formais em comum. Isso significa dizer que, na ótica do Círculo de Bakhtin, os gêneros são entendidos pelo viés da produção, não do produto (da forma do texto acabado). (SCHOFFEN, 2009, p. 90)

Cada texto precisa ser entendido de forma muito particular e em relação a cada domínio de uso da linguagem em um determinado circuito da atividade humana. Seguindo essa orientação, as atividades de leitura e escrita são pensadas e relacionadas, no ensino de LP, com o outro em seus contextos imediatos. Ainda para Bakhtin (2003), para produzir esses enunciados, geradores da interação verbal, não é necessária a leitura de dicionários e gramáticas para decorar a forma, pois esses não advêm da forma e sim da própria interação, que ouvimos e damos resposta, estabelecendo relação com o mundo que nos rodeia e nos completando e construindo como sujeitos.

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos

rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciado e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas.) [. . .] Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero [. . .]. (BAKHTIN, 2003, p.282-283).

Discorrer sobre os gêneros discursivos envolve considerar cada ato enunciativo emergente da interação e de sua constante construção. Essa emersão de enunciados é construída justamente pelas condições de produção, ou seja, pelo momento histórico, pelo propósito da enunciação e pelos membros da interação. Dessa forma, cada enunciação é particular, específica e única.

A língua não é um hábito que se exercita nem um jogo em que se entra e sai nem tampouco uma roupa que se veste conforme a ocasião, apropriada ou inapropriada. É uma totalidade que, constituída na história humana, constitui sujeitos, é marca de identidade, condição de pensamento, forma fundamental de relacionamento e de intervenção no mundo. (BRITTO, 2007, p. 24).

Nesse momento, podemos estabelecer, de forma breve e clara, uma visão antagônica ao propósito de ensino de LP defendido neste trabalho, qual seja o ensino tradicional; como afirma Antunes (2010), esse parte do ainda predominante trabalho centrado em exercícios com a gramática de irrelevâncias, descontextualizada, fragmentada, das excentricidades, voltada à nomenclatura e inflexível. Como veremos no capítulo seguinte, a tradição “gramatiquenta” deixa marcas nas práticas de leitura e escrita desses estudantes, refletindo, por muitas vezes, em grandes dificuldades quando solicitados a escrever.

Voltando à nossa visão de ensino, é importante salientar que são os gêneros do discurso que organizam a comunicação humana: “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Os gêneros podem, e devem, de acordo com Schoffen (2009), ser a unidade de operacionalização do construto da língua, reiterando que toda a atividade humana acontece pela linguagem. Sendo assim, argumentamos que o ensino de língua portuguesa deve “dar acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (BRITTO, 2007, p. 14), proporcionando aos alunos o contato e a experiência com diferentes gêneros do discurso, já que “são entendidos como conjuntos de textos que compartilham as funções de organização da comunicação dentro de determinada esfera da atividade humana” (KRAEMER, p. 29, 2012). Conforme Machado (2005) quanto

mais conhecimento um sujeito possuir das formas discursivas, poderá utilizar com maior liberdade os gêneros, o que significa uma postura ativa frente ao uso da língua. Para a autora é justamente o saber circular sobre os diferentes gêneros que oferece ao sujeito o poder de agir por meio da linguagem, ao mesmo tempo em que tira da língua unicamente o caráter de forma e acrescenta a ela o caráter enunciativo.

Ampliar a circulação dos gêneros dentro da sala de aula é incitar a reflexão e o entendimento sobre as práticas humanas de natureza linguística e interativa. Dessa forma, abre-se espaço para o entendimento das funcionalidades do texto, de suas constituições internas e externas. Ainda segundo Kraemer (2012), se queremos que o aluno seja capaz de transitar por diferentes esferas da atividade humana por meio da LP, devemos focar no trabalho com os interlocutores, o propósito e outras condições de produção, aumentando as oportunidades de participação em distintas situações comunicativas. Não dominar a funcionalidade dos gêneros do discurso que fazem parte de uma esfera de atividade humana na qual se quer atuar pode impedir a participação de uma pessoa nessa prática social. Desconhecer as regularidades de um gênero pode vetar o alcance de objetivos e de projetos de vida, se por meio deles o sujeito tiver de operar e não conseguir dominar suas regularidades. Além disso, frisamos que uma pessoa pode ter em seu repertório de experiências de vida o domínio aprimorado de determinados gêneros do discurso e, por isso, é membro participante e ativo dos contextos em que se é através deles que a linguagem acontece, porém, ao passo contrário, essa mesma pessoa pode, igualmente segundo seu repertório de experiência, não administrar os gêneros de outra esfera da qual nunca teve contato e, por isso, pode evitar desempenhar o papel que deseja nessa atividade. Mesmo sendo fenômenos naturais da comunicação humana, os gêneros do discurso exigem o conhecimento do uso das suas especificidades, podendo ocasionar estranhamento aos indivíduos que nunca produziram ou nunca necessitaram produzir certo gênero para agir no mundo.

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, sabe fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou então intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social. (BAKHTIN, 2003, p. 170).

Estendendo essas reflexões ao ensino superior, segundo Fisher (2008) muitas particularidades diferenciam o meio acadêmico de outros contextos de ensino. As práticas de

leitura e escrita encontradas no ensino superior geralmente edificam um contraste em relação às práticas anteriores de entrada na universidade e, muitas vezes, restringem a participação do estudante nas linguagens sociais desse meio. Se não é possibilitado ao aluno um espaço que fomente o entendimento dos discursos acadêmicos, provavelmente as chances de ele não conseguir alcançar seus objetivos dentro da academia aumentam, não permitindo ser membro ativo das práticas sociais dentro da Universidade. Essa incompreensão pode excluí-los, como afirma Gee (2001), mesmo que não de forma direta e informada. O autor denomina *outsider* a pessoa que não consegue se incluir ou não se sente incluído nos contextos em que gostaria.

Considerando essas relações, defendemos a necessidade de um espaço dentro da universidade que vise a um ensino que tenha como objeto de trabalho a língua inserida em práticas sociais, oferecendo aos alunos a alternativa de utilização desse conhecimento para seus projetos de vida dentro da academia. Assim sendo, o foco está na ampliação das competências de uso da língua e no aumento do repertório de letramentos.

A definição de proficiência está conectada diretamente à visão de linguagem que aqui expomos, pois ser proficiente é agir no mundo, é ser participante de um determinado contexto discursivo, é desempenhar ações adequadas aos circuitos sociais. Para nós, “ser proficiente é ser um membro competente de uma comunidade linguística, capaz de construir gêneros adequados para participar de situações de enunciação em diferentes esferas de uso da linguagem” (SCHOFFEN, 2009, p. 103). Nessa linha, o uso da linguagem é o principal ponto de estudo, já que é através dela e de seus aspectos constitutivos que nos formamos participantes de uma comunidade, proficientes para transitar em contextos de que participamos ou queremos participar.

Com base no conceito de uso da linguagem como uma ação conjunta dos participantes com um propósito social, o conceito de proficiência linguística/sucesso muda de conhecimento metalinguístico e domínio do sistema para uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, a prática com a linguagem tem que levar em conta o contexto de produção, o propósito, o(s) interlocutor(es), a análise de como ações linguísticas influenciam outras ações. A comunicação, seja ela oral ou por escrito, como também o processo de ensino/aprendizagem passam a envolver questões identitárias, as relações entre os interlocutores e suas representações do mundo, e como, no meio de tudo isso, se constrói sentido e se desenvolve a linguagem. (SCHLATTER; GARCEZ; SCARAMUCCI, 2004, p.8).

Segundo esse entendimento, a aprendizagem é focalizada nas práticas sociais, com os participantes assumindo papéis específicos nas interações, tendo que cumprir propósitos dentro de uma situação de comunicação. A partir desse entendimento que deriva nossa visão

de ensino de língua portuguesa: tornar o aluno proficiente, dominando o uso da LP para realizar metas comunicativas em determinados e diferentes contextos, dirigindo-se a interlocutores definidos e diversos, empregando recursos linguísticos adequados à situação de comunicação. Dessa forma, o conceito de proficiência com o qual trabalhamos não está concatenado diretamente com a demonstração de apreensão de regras e formas linguísticas, mas sim com o manejo dos recursos linguísticos ditados por uma situação comunicativa e pelos membros que dela fazem parte. É na relação entre o contexto e o interlocutor que a proficiência é expressada.

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 116).

Dessa forma, seguimos o entendimento de que é a interlocução que autentica o propósito e as relações que se constroem em cada texto. É ela que configura os recursos linguísticos que serão utilizados em determinados gêneros, define a adequação dos enunciados e o cumprimento dos propósitos.

Costurando esses conceitos, temos um ensino da língua portuguesa que se preocupa com as necessidades dos alunos em sua vida cotidiana, que investe no aumento do repertório de práticas de leitura e de escrita e que oferece um entendimento da relação entre língua e vida.

Face ao reconhecimento, tácito ou explícito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata de evidentemente confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem. (GERALDI, 2003, p. 5).

No próximo capítulo, discutimos as práticas de leitura e escrita dentro da universidade, relacionando com as experiências letradas no ensino médio e básico. Também apresentamos, à luz dos estudos de letramento, as principais questões que giram em torno da participação dos estudantes no discurso acadêmico.

3 ESTUDOS DE LETRAMENTO

Ao reiterar a todo o momento, no capítulo anterior, sobre práticas situadas de leitura e escrita, queremos apontar para a importância de existir uma crescente preocupação em analisar como os estudantes se relacionam e interagem nas práticas de letramento especificamente no ensino superior. Letramento é um conceito muito caro para nossa pesquisa, o qual se conecta à noção de linguagem e sua função nas práticas sociais com pessoas fazendo coisas umas com as outras. Como afirma Kleiman (1995), o letramento é um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). A definição engloba o letramento em uma dimensão social, influenciado pelas condições locais e definido pelos fatores sociais que regulam o uso da escrita em uma determinada comunidade e por uma dimensão individual, correlacionando as experiências de vida com a escrita dos membros que participam dessa comunidade. “Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.” (KLEIMAN, 2007, p. 2).

O letramento assim descrito nos revela que cada sujeito que vem de um determinado grupo social possui conhecimentos sobre a escrita e o seu uso nos circuitos sociais em que atua. Segundo Kleiman (2007), assumir o letramento como objeto de reflexão, de ensino ou de aprendizagem é considerar os aspectos sociais da língua escrita e “assumir que a pergunta estruturadora/estruturante do planejamento das aulas seja: quais os textos significativos para o aluno e para sua comunidade”. (KLEIMAN, 2007, p.1), afirmação importante para se entender a relação entre a visão de letramento que adotamos e o ensino de Língua Portuguesa na universidade.

Ainda segundo Kleiman (2005), o conceito de letramento, embora muito utilizado como referência a trabalhos sobre o ambiente escolar, também contempla práticas com a escrita em outros contextos e pode auxiliar a entender o funcionamento em práticas situadas.

A complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. O conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas das atividades e não somente nas atividades escolares. (KLEIMAN, 2005, p. 6).

Argumentamos que pensar em letramento em contextos universitários é tão importante quanto pensá-lo na educação Básica, já que todos os estudantes que entram no mundo

acadêmico realizarão leituras e escreverão textos acadêmicos para fazer parte da vida universitária, independente do curso escolhido. Ao ingressar nos cursos de graduação, estudantes de todas as áreas se deparam com práticas sociais, na grande maioria das vezes, completamente diferentes das quais estavam habituados a circular até o momento. Esses fatos tornam os estudos sobre letramento dentro da universidade ainda mais urgentes e trazem fortes argumentos que afirmam a necessidade de um espaço que trabalhe com o uso linguagem nesse contexto. Um ensino que se reserve para essa especificidade, pode, de diferentes maneiras, amenizar os impactos entre as práticas de leitura e escrita escolar e acadêmicas, vetar possíveis desistências de participação nessa esfera, criar formas eficientes de atuação na academia e, ainda, qualificar essa participação.

Reportando às práticas de leitura e escrita em nível superior, estudos de letramento acadêmico vêm apresentando orientações no que diz respeito às práticas de ensino de Leitura e Escrita na Universidade e à participação dos estudantes de nível superior nos discursos acadêmicos. Essa perspectiva vem para mudar o foco e discutir pontos importantes em relação à perspectiva dominante de leitura e escrita, o letramento autônomo, o qual “enfoca a aquisição ou aprendizagem individual de habilidades, especialmente na área da educação.” (DILLI, em preparação). O letramento autônomo, segundo Kleiman (2007), é considerado um entendimento tradicional que conceitua a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais. A autora afirma que, no Brasil, existe de forma predominante o discurso de que o letramento é entendido como habilidade, ou seja, há a hegemonia do modelo do letramento autônomo, em que a escrita é abordada em seus aspectos formais, sem apelo a fatores de interlocução e propósito e sem a instauração de autoria nas práticas de escrita propostas aos estudantes.

Para nos ajudar a refletir mantendo a nossa visão de linguagem conectada com o contexto que estamos investigando, utilizamos como marco teórico os Estudos do Letramento acadêmico³ (doravante ACLITS⁴), já que abordam questões sobre o contexto universitário, os

³ DILLI (em preparação) explica: Kleiman defende a utilização do termo Estudos do Letramento, no lugar de Novos Estudos de Letramento, usado por alguns pesquisadores. “Nos países de língua inglesa, o termo ‘literacy’ (que hoje devemos traduzir por alfabetização ou letramento, dependendo do contexto) foi mantido pelos pesquisadores que começaram a considerar os aspectos sociais do uso da língua escrita e, face à necessidade de distinguir essa nova perspectiva dos estudos sem a perspectiva social, eles recorreram ao adjetivo ‘novos’: daí *New Studies of Literacy*” (KLEIMAN, 2008, p. 489). Já no Brasil, segundo a autora, o novo termo cunhado letramento, deu-se pelo desejo de diferenciar os usos sociais da língua do termo alfabetização e, portanto somente essa diferenciação bastou. Conforme Soares (1998) e Kleiman (1995/2005, 2008, p.489, grifo no original) “No nosso país, portanto, todos os estudos do letramento são novos, datando apenas da década de 90”.

participantes que circulam nele e as práticas ali solicitadas e produzidas. A trajetória de pesquisa sobre textos teóricos para realizar esse trabalho mostrou que pouco se tem pensado em ensino de língua portuguesa conectada ao letramento em nível superior no Brasil. Buscamos títulos de textos produzidos no país e encontramos um acervo muito pequeno que correlaciona ensino de LPT em nível superior e letramento acadêmico. Dilli (em preparação) esclarece que, no Brasil, apenas duas pessoas fazem pesquisas e trabalham com o ensino de LPT em nível superior tendo como base teórica estudos sobre letramento acadêmico, quais sejam Adriana Fisher (Universidade do Minho) e Désirée Motta-Roth (Universidade Federal de Santa Maria), fato esse que destaca a exploração ainda insuficiente de estudos como este no contexto universitário. Ao mesmo passo, os ACLITS trabalham e questionam a concepção de que os estudantes em nível superior não sabem escrever, “A ideia de que estudantes não são capazes de escrever é central em discursos oficiais, públicos e pedagógicos em muitas partes do mundo.” (LILLIS, 2001, p. 21) e buscam, tendo essa justificativa, observar a experiência principalmente dos estudantes com os gêneros discursivos, analisando a relação entre as práticas culturais e os diferentes gêneros utilizados no ensino em nível superior.

Esses estudos apontam para as dificuldades apresentadas pelos alunos quando lhes chega o momento de escrever gêneros mais recorrentes na academia. Essas dificuldades podem ser indícios do repertório anterior de letramentos, que, indiscutivelmente, como afirma Antunes (2010), se caracteriza, em se tratando de ensino público, pelo letramento autônomo escolar. Dessa forma, o letramento autônomo tende a se reproduzir em todas as outras esferas de atividades que envolvem a escrita dos alunos que, a vida toda, apenas tiveram esse tipo de envolvimento com a produção escrita.

Dessa maneira, a tradição do letramento autônomo, nomeado pelos ACLITS como modelo das habilidades, é claramente relacionada às práticas escolares e se reflete no ensino superior de duas formas: ou o estudante leva para a academia suas concepções individuais sobre leitura e escrita ou encontra a reprodução do modelo das habilidades também nesse novo contexto. Segundo Antunes (2010), ao resumir o tempo escolar ao trabalho com a gramática expositiva, a aula de português se distancia das relações e da ampliação da noção da leitura e escrita e seus impactos sociais. O que deveria ser um encontro de pessoas em atividades de linguagem e interação verbal entre interlocutores partindo do seu conhecimento de mundo, postura defendida pelos ACLITS para as práticas de leitura e escrita na universidade, é um lugar onde se busca de todas as maneiras afirmar a tendência de o

⁴ ACLITS significa Academic Literacies, sigla encontrada na literatura de língua inglesa.

português ser uma língua muito difícil, sustentada por um ensino de conjunto de regras abstrato que mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizados. Porém, exige-se do aluno a realização de suas produções acadêmicas como se ele tivesse sido submetido ao modelo de letramento que segue os ACLITS nas práticas escolares, e, assim, estivesse pronto para atuar e ser um membro crítico daquela comunidade linguística. Logo, um aluno que estudou durante 13 anos em um sistema que reduz os objetivos de uma compreensão mais relevante da linguagem, e que parece investir na ideia de que os alunos não sabem português, nem ler e escrever, sai da escola e “se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, deixa a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portando, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta.” (ANTUNES, 2010, p. 20).

[. . .] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. (...) Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável. (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006, p. 98).

Advindo de uma formação escolar centrada na exposição de uma teoria gramatical, um aluno que se transforma, geralmente em poucos meses, de aluno da escola a estudante de ensino superior, enfrenta muitas dificuldades ao se deparar com a solicitação de produção informada, com qualidade, de gêneros do discurso, e é, ao mesmo tempo, ciente que é por meio deles que terá de atuar dentro da academia. Passar de um ambiente a outro modifica as concepções de leitura e escrita conforme a cultura de cada indivíduo, agregando, muitas vezes, insegurança para participar de novos circuitos sociais. Segundo VÓVIO; SOUZA, (2005) os sujeitos podem ou não se sentir inseridos em práticas de letramento isso dependerá de suas experiências anteriores, por isso torna-se fundamental a imersão dos sujeitos em contextos específicos de uso da linguagem, papel que o ensino de LP pode exercer dentro da Universidade.

Segundo Carlino (2005), a especificidade das demandas em nível superior de leitura e escrita é muito diferente da que encontramos no ensino médio e básico e que se caracteriza

por considerar que um texto é um bom texto em qualquer lugar, ou seja, separado da adequação aos contextos, interlocutores e propósitos onde o texto exerceria seu papel.

Toda vez que um aluno elabora um trabalho para a universidade, cada palavra que escreve representa um encontro, provavelmente uma luta, entre suas múltiplas experiências passadas e os requerimentos do novo contexto. (AITCHISON; IVANIC; WELDON, 1994 apud CARLINO, 2005, p. 21, tradução minha)⁵.

Contudo, essas concepções podem não ser suficientes para que eles se engajem no discurso acadêmico de imediato e pode, muitas vezes, definir o fracasso, levando à desistência. Quando solicitados à leitura e à escrita na universidade, muitos dos estudantes se sentem inseguros, pois nunca participaram de uma prática social como essa e, na maioria das vezes, não são ensinados, já que o estudante acaba enfrentando o letramento autônomo também no ensino superior, onde a leitura e a escrita são consideradas habilidades individuais, e, como tais, não precisam ser aprendidas, nem ensinadas.

As práticas de leitura e escrita são delimitadas por configurações singulares, dependentes de histórias de vida, das práticas e atividades de que os sujeitos tomam parte em seu cotidiano, circunscritas aos grupos sociais a que pertencem e à atividade a que se dedicam, bem como ao contexto sócio-histórico que emoldura sua existência. Os ACLITS apontam justamente para a valorização dessas histórias singulares de letramento, legitimando posicionamentos diferentes quanto aos sentidos historicamente construídos e consolidados na educação superior.

Essas experiências com determinadas práticas e gêneros discursivos fundamentam as expectativas quanto às convenções e letramentos, porém nem sempre são expectativas coincidentes, podendo divergir entre os diferentes participantes nos contextos, bem como entre o que efetivamente fazem e os discursos públicos (midiáticos e oficiais) e institucionais (universitários) a respeito da escrita. Esses discursos associados ao contexto histórico de ampliação do acesso ao ensino superior, bem como o desenvolvimento dos ACLITS, motivam a criação de iniciativas pedagógicas e/ou de políticas para o ensino do letramento acadêmico ou de leitura e escrita acadêmica nas universidades. (DILLI, em preparação).

⁵ AITCHISON, M.; R. Ivanic y S. Weldon (1994), “**Writing and re-writing writer identity**”, en: Mary Lea et al, *Life histories and learning: language, the, self education*, Brighton, Centre for Continuing Education, University of Sussex, pp. 5-8.

Toda vez que un alumno elabora un trabajo para la universidad, cada palabra que escribe representa un encuentro, probablemente una lucha, entre sus múltiples experiencias pasadas y los requerimientos de su nuevo contexto.

Os ACLITS criam a partir das pesquisas realizadas, um modelo de letramento chamado de modelo ideológico do letramento (STREET, 1984), o qual se afasta do modelo autônomo de letramento ao pensá-lo como uma prática social, vinculada ao contexto cultural e social e aos significados que as pessoas daquele grupo atribuem à escrita segundo sua visão de mundo. As orientações levantadas pelos ACLITS implicam no entendimento das questões relativas às práticas escritas na universidade, enfocando percepções dos estudantes. Essas indicações, claramente, se correlacionam com a visão de ensino de língua portuguesa por nós adotada, Dilli (em preparação), inclusive, tece relações estreitas entre as noções de letramento e de práticas de letramento com as concepções de dialogismo, interlocução e de gênero do discurso “por levarem em conta não só a interlocução entre determinados sujeitos de modo situado para a construção dos textos, mas articulando essa interlocução a âmbitos mais abrangentes, socialmente falando”. Em outras palavras, as perspectivas se complementam no que se refere, principalmente, ao dialogismo do uso da linguagem, calcado em Bakhtin. Segundo Dilli (em preparação) para que ocorra um processo de ensino aprendizagem efetivo é preciso que haja a participação dialógica entre professores e alunos. Para tanto, estar e atuar nesse contexto exige dos membros se habituarem e entenderem os aspectos sociais das práticas situadas para que, desse modo, consigam movimentar-se em diferentes domínios da academia.

Aprendizagem no ensino superior envolve a adaptação a novas formas de conhecimento: novas formas de entendimento, interpretação e organização do conhecimento. Práticas de letramento acadêmico - leitura e escrita dentro de disciplinas - constituem processos centrais através dos quais alunos aprendem novos temas e desenvolvem seus conhecimentos sobre novas áreas de estudo. Uma abordagem de prática para o letramento leva em conta o componente cultural e contextual da escrita e práticas de leitura, e este por sua vez tem implicações importantes para a compreensão da aprendizagem do aluno. (LEA; STREET, 1998, p. 157, tradução minha)⁶.

Nas palavras de Carlino (2005), existem diferentes culturas em torno da escrita e a cultura acadêmica é uma delas. É uma cultura complexa e, por muitas vezes, não entendida pelos acadêmicos ao longo dos cursos de graduação, pois não são oportunizados espaços de trabalho com a leitura e a escrita. Essa insegurança parte da tendência em considerar que “o

⁶ Learning in higher education involves adapting to new ways of knowing: new ways of understanding, interpreting and organizing knowledge. Academic literacy practices-- reading and writing within disciplines-- constitute central processes through which students learn new subjects and develop their knowledge about new areas of study. A practices approach to literacy takes account of the cultural and contextual component of writing and reading practices, and this in turn has important implications for an understanding of student learning

letramento seja uma habilidade básica, que se alcança de uma vez e para sempre”. (CARLINO, 2005, p.14).

Aprender na universidade não é uma conquista garantida. Depende do que o estudante faz, mas também depende das condições que nós docentes oferecemos (e as quais nos brindam as instituições) para que o primeiro inicie sua atividade cognitiva. (CARLINO, 2005, p. 10, tradução minha)⁷.

Oferecer aos estudantes que ingressam no ensino superior oportunidades de reflexão sobre o uso da linguagem dentro do contexto acadêmico é ensinar a participação dos mesmos dentro das práticas sociais que acontecem dentro da própria universidade e, ao mesmo tempo, lutar contra desentendimentos que experimentam os acadêmicos em relação ao caráter não explícito do que esse novo âmbito está lhes pedindo. Os ACLITS destacam que existe frequentemente um desconhecimento sobre as regras que envolvem a escrita no ensino superior. Um exemplo disso é que as linguagens se modificam conforme as disciplinas, professores e instituições de uma forma velada e obscura. Além disso, geralmente os professores solicitam a produção de um texto e não explicam nem trabalham de forma detida com o gênero que terá de ser produzido. Dessa forma, as convenções de escrita que são privilegiadas na academia permanecem implícitas, pois os professores acreditam que os alunos já as conhecem e que, como alunos *ideais*, não há necessidade de a escrita ser ponto de discussão. Não dando a oportunidade de o aluno desenvolver suas competências de leitura e de escrita, a partir da reflexão sobre o próprio texto e sobre o próprio processo de leitura, os estudantes se sentem perdidos e confusos no momento da escrita, já que ela não é entendida como um processo, mas sim como um fim, realizada em apenas uma etapa.

Esses fatos desenham um quadro chamado por Lillis (2001, 1999) de “práticas institucionais do mistério” as quais tratam das confusões decorrentes da suposta transparência e objetividade da linguagem que circula dentro da academia. Elas se constituem a partir de um panorama no ensino superior onde não são explicados aos alunos sobre as convenções de escrita que dominam na academia, já que se parte do pressuposto de que o estudante entra na universidade dominando-as. Lillis destaca que a solução não é simplesmente ensinar a organização do gênero acadêmico, mas sim localizá-lo como prática social dentro do contexto situado, deixando claros os motivos pelos quais algumas práticas são privilegiadas dentro da academia.

⁷ Aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva.

A confusão é uma dimensão tão estendida na experiência universitária dos estudantes “não tradicionais” que indica uma *prática institucional do mistério*. Essa prática do mistério [. . .] trabalha contra aqueles que estão menos familiarizados com as convenções em torno da escrita acadêmica, limitando, por conseguinte, sua participação na educação superior.” (LILLIS, 1999 apud CARLINO, 2005, p. 165, ênfase original, tradução minha)⁸.

Além disso, a mesma autora salienta que as práticas do mistério acabam por penalizar aqueles que não estão familiarizados com convenções de escrita, e que os estudantes que advêm de classes sociais menos favorecidas, cuja história singular de letramento não favorece a participação imediata nessas práticas, acabam por encontrar dificuldades ainda maiores de atuação nesse contexto. Os estudos salientam também a questão da abertura da universidade a grupos que tradicionalmente não tinham acesso a ela. As mudanças no cenário acadêmico em algumas universidades brasileiras vêm acontecendo por meio, principalmente, das leis de cotas, acrescentando à universidade uma multiplicidade em relação às experiências de letramento e deixando claro que as universidades ainda não possuem muitas respostas sobre como lidar com as novas situações e demandas geradas por essa multiplicidade no ensino superior.

No entanto, nos últimos tempos, o letramento acadêmico tem sido posto sob examinação. Com a "massificação" do ensino superior (Commonwealth Department of Education Science and Training, 2002, p. 15)⁹ e o aumento da diversidade associada da população estudantil, não há nenhuma garantia de que os alunos foram equipados por suas experiências de vida anteriores para lidar com os letramentos acadêmicos ou de ensino superior exigido deles. (HIRST et al, 2004, p.1, tradução minha)⁹.

⁸ LILLIS, T. (1999), “**Whose ‘Common Sense’?** Essayist literacy and the institutional practice of mystery”, en: C. Jones, J. Turney y B. Street (comps), *Students writing in the university. Cultural an epistemological issues*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Co.

La confusión es una dimensión tan extendida en la experiencia universitaria de los estudiantes “no tradicionales” que indica una *práctica institucional de misterio* [. . .] trabaja contra aquellos que están menos familiarizados con las convenciones en torno de la escritura académica, limitando por ende su participación en la educación superior.

⁹Commonwealth Department of Education Science and Training. (2002). *Striving for Quality: Learning, Teaching and Scholarship*. Canberra: Commonwealth Government of Australia.

However, in recent times, tertiary literacy has been placed under scrutiny. With the ‘massification’ of higher education (Commonwealth Department of Education Science and Training, 2002, p. 15) and the associated increased diversity of student populations, there is no guarantee that students have been equipped by their previous life experiences to cope with the academic or tertiary literacies required of

É importante salientar que uma justificativa para que estudos sobre letramento sejam tradicionalmente centrados no contexto escolar parece advir do consenso de que os estudantes que ingressam no ensino superior já estão preparados para responder às demandas do contexto acadêmico, e, assim, não se necessita dispensar tempo e nem disciplinas que tenham como propósito trabalhar e ampliar o repertório de leitura e escrita. É pressuposto que os estudantes tenham domínio absoluto sobre os gêneros acadêmicos e que, quando solicitados, saibam exatamente o que o professor está solicitando. “Ou seja, o aluno, ao ter contato com a área de conhecimento específico, deve, já num primeiro momento, demonstrar habilidades de leitura e escrita supostamente desenvolvidas em outros níveis de escolarização, e não construí-las à medida que vai tendo contato com as formas de escrita privilegiadas nesse domínio.” (OLIVEIRA, 2011, p. 6).

A isso se conecta o fato de que existe uma grande diferença no nível de competência de leitura e de escrita esperado, por parte dos professores, e efetivamente apresentado pelos alunos. Essa diferença entre expectativa e realidade se baseia no pressuposto de o professor pensar que o estudante que chega na academia é ideal e que não precisa ser esclarecido sobre as convenções. Ou seja, existe uma confusão entre o letramento que o aluno traz à academia e o letramento exigido pela universidade. Para ilustrar esse argumento, apresentamos a pesquisa de Oliveira (2011) que acompanhou as aulas em que estudantes de letras foram solicitados a escrever uma resenha. O relato de uma estudante revela justamente a ciência da não valorização e reconhecimento dos letramentos da vida quando transpostos para dentro da academia, além de criticar a atividade de produção como um produto da transferência de letramento e não como um processo de ensino/aprendizagem.

Como é que eu vou comentar um assunto, se eu não tenho base pra comentar? Eles poderiam ter dado um texto que a gente pudesse comentar. O professor [de linguística] poderia ter dado um texto menos complicado de se entender e todos os alunos da sala tiveram dificuldades pra entender o texto. Uma hora eram as palavras, outra ora era a própria estrutura do texto como A2 falou. Então, começa daí: não dá pra aprender a fazer resenha usando logo um texto complicado. Eu acho que ele poderia ter dado um texto mais claro, considerando que a gente estudou em escola pública, que não ensina como a se fazer resenha, e se ensina não ensina direito. (OLIVEIRA, 2011, p.14).

Analisando a fala da aluna, podemos perceber o argumento que solicita que o professor deve considerar a trajetória de letramento precedente para agregar a nova prática de escrita. Ao mesmo passo, torna-se evidente a crença do professor de pressupor que os alunos

dominam esse tipo de prática que envolve as convenções escritas da academia. Esses fatos também são acrescentados no quadro das práticas institucionais do mistério.

Além disso, outro pressuposto é a transparência da linguagem científica que circula na academia, a qual parece ser de fácil compreensão e aprendido, parecendo apoiar-se, como afirma DILLI (em preparação) “na transparência da linguagem e na metáfora da linguagem como conduto (Reddy, 2000), na qual seríamos capazes de transferir mensagens por meio da materialidade do código linguístico de modo direto uns aos outros”, a menos que houvesse algum problema, geralmente atribuído a uma mensagem mal codificada, ou seja, à incapacidade do emissor de torná-la compreensível: enquanto a linguagem dos estudantes é tornada visível e problematizada, “a linguagem das disciplinas e das práticas pedagógicas que as constroem em geral permanecem invisíveis, tomadas como dadas.” (LILLIS, 2001, p. 22).

O panorama que construímos sobre os estudos de letramento acadêmico trazem questionamentos importantes sobre leitura e escrita e sobre a essencialidade do ensino dessa especificidade em nível superior. Motivadas por esses estudos, resolvemos observar a existência de espaços de ensino de língua portuguesa dentro da nossa universidade a fim de reconhecer o que subjaz ao oferecimento dos mesmos. No capítulo seguinte, explicaremos a metodologia aqui desenvolvida, juntamente com os objetivos traçados neste trabalho.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir dos nossos pressupostos, fomos incitadas a pesquisar sobre os espaços de ensino de língua portuguesa que a UFRGS oferece a seus estudantes. Justificamos essa pesquisa pelos destaques que nossos pressupostos teóricos nos trazem sobre a importância de se pensar questões que subjazem às práticas de escrita que circulam no ensino superior, realizando, sob nosso interesse investigativo, um recorte sobre o ensino de LP na universidade. Tendo isso em vista, consideramos que, para iniciar uma pesquisa sólida sobre essas práticas dentro da nossa universidade, teríamos de conhecer quais são os espaços que a universidade oferece de ensino de LP a seus estudantes e tentar descrevê-los para tornar possível uma análise de questões pontuais que os pressupostos orientam.

Motivadas a observar os espaços de ensino de LP em nível superior na UFRGS, iniciamos nossa busca pelas ofertas de ensino. Nesse momento, realizamos um recorte na pesquisa e definimos, como corpus de trabalho, espaços de língua portuguesa oferecidos na UFRGS e atendidos por pessoas que se relacionam ao Instituto de Letras, sejam elas estudantes, professores, coordenadoras de programas de extensão ou de programas de ensino. Esse recorte se justifica pelo conhecimento prévio que já tínhamos de algumas ofertas e pela disponibilidade que essas pessoas já haviam apresentado em ser informantes dessa pesquisa. Além disso, essa decisão se justifica pelo fato de que não conseguiríamos apresentar todas as ofertas que viriam a surgir se abordássemos o contexto macro da universidade.

Com essas deliberações, iniciamos nosso mapeamento examinando o site oficial da universidade e do Instituto de Letras com o propósito de reconhecer essas ofertas e estabelecer um primeiro quadro de nomes. Além dessa pesquisa inicial, também elencamos as ações por meio de conversas informais com os docentes e discentes da UFRGS, os quais nos apontaram a existência de espaços que não são institucionalizados e, por isso, talvez não estejam registradas em nenhum meio oficial.

Finalizada o que intitulamos de primeira etapa, tivemos como resultado um panorama de seis ações,¹⁰ apresentadas abaixo:

PAG – Programa de Apoio à Graduação;

NELE – Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão;

LEUI: Curso de Escrita e Leitura na Universidade para Estudantes Indígenas da UFRGS;

¹⁰ Importante salientar que nossa pesquisa pode não ter atingido todas as iniciativas existentes dentro do recorte proposto.

PPE – Programa de Português para Estrangeiro;

CEPI – Curso Espanhol-Português para Intercâmbio;

LEA – Leitura e Escrita Acadêmica em Português como Língua Adicional.

Com os dados em mãos e pensando em como descrevê-los, decidimos por contatar com os coordenadores e/ou professores de cada ação e realizar com eles entrevistas semiestruturadas. Os tópicos centrais da pesquisa foram definidos conforme as orientações dos nossos pressupostos que direcionam para uma análise atenta do contexto em foco e dos participantes. Estudos que visam a entender as práticas de leitura e escrita conduzem para um mote investigativo onde as perguntas são basicamente: Quem? Para quem? Quando? Perguntas que nos levaram a conhecer e levantar apontamentos e conclusões sobre nosso contexto de pesquisa e sobre a atuação dos sujeitos por meio da linguagem. Dessa maneira, as perguntas da entrevista objetivam desenvolver pontos que visam conhecer sobre:

- A solicitação da demanda da oferta de LP – para investigar de que forma e quem percebeu que haveria de se criar uma ação para cobrir uma necessidade.
- O atendimento da demanda de ensino de LP – investigação sobre quem se responsabilizou em atender as necessidades percebidas.
- O público para o qual a oferta é destinada e organizada – com vistas a conhecer qual público apresentou as necessidades e a demanda por uma oferta.
- As demandas apresentadas pelos alunos ao matricularem-se em uma oferta de ensino de LP – objetivamos essa pergunta com vistas a descobrir o que os alunos alegam ao buscarem uma oferta de Língua Portuguesa.

Após a realização das entrevistas, preparamos a transcrição dos dados para a posterior análise. Tanto a transcrição como a análise dos dados se detiveram nos quatro pontos específicos acima citados, permeadas pelas leituras dos nossos pressupostos.

Salientamos que, antes da descrição dos dados e a posterior análise dos mesmos, consideramos ser essencial a construção de um breve panorama histórico das ofertas de ensino dessa especificidade em nível superior. Para tanto, realizamos uma entrevista adicional para traçar as linhas gerais e histórias do ensino de LP na UFRGS, descritas no capítulo que segue.

5 CONTEXTO DA PESQUISA¹¹

A oferta de formação a todos os estudantes da UFRGS na área de língua portuguesa constituía parte do chamado Ciclo Básico, na época em que os estudantes da Universidade o cursavam antes de ingressar em seus currículos específicos no início da década de 70. O Ciclo Básico era constituído por diversas disciplinas de diferentes áreas do saber, quais sejam: metodologia científica, matemática, sociologia, estudos dos problemas brasileiros etc, sendo que todos os estudantes tinham de cursar essas disciplinas no primeiro semestre na universidade. Aos poucos, a obrigatoriedade do Ciclo Básico deixou de existir, sendo eliminado cerca de dez anos depois de sua implementação.

O vestibular, no início da década de 70, selecionava metade dos alunos que ingressavam nos diferentes cursos de graduação e a outra parcela era selecionada no próprio Ciclo Básico. Segundo Guedes (2013), no ano de 1972, a disciplina *Língua Portuguesa habilidades de linguagem escrita em redação técnica* foi inserida no Ciclo básico e existiu até o ano de 1982, sendo planejada e pensada por um grupo de professores recém-formados com o auxílio de outros considerados mais antigos. Esses professores começaram uma pesquisa sobre o curso, já que não havia nenhum pressuposto teórico subjacente a ela no Ciclo Básico. Essa pesquisa resultou em um livro intitulado *Curso básico de redação*¹², o qual trata justamente das aulas e das orientações sobre o ensino de Língua Portuguesa neste contexto e nesta época.

Sobre a metodologia de ensino, as aulas de redação técnica eram ministradas com foco na forma dos textos, por exemplo, o que era uma referência bibliográfica, uma resenha, explicando as principais características formais de cada texto, tendo como propósito preparar os alunos para a prova objetiva do Ciclo Básico, que selecionaria metade dos estudantes para a graduação. Não se abria o espaço para a escrita de textos, apenas eram aulas teóricas sobre eles.

Nós dávamos aulas teóricas sobre textos, já que o propósito de os alunos estarem na sala de aula era fazer a prova do curso, caracterizado por perguntas objetivas. Ou seja, fazia sentido eles não escreverem, porque eles não iriam fazer isso nessa prova. Porém, isso foi avaliado negativamente

¹¹ As informações apresentadas no contexto da pesquisa foram retiradas de uma entrevista concedida, no dia 14 de outubro pelo professor Paulo Coimbra Guedes, integrante da equipe de professores contratada para ministrar a disciplina de 2013, Redação técnica UFRGS, no chamado Ciclo Básico, nos anos 1970.

¹² Item disponível na biblioteca da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

pelos próprios professores, já que se percebia que eles não melhoravam a escrita por ouvir uma aula teórica sobre. E, na verdade, ninguém sabia muito bem como resolver, buscamos em bibliografias americanas uma metodologia que pudesse nos auxiliar. (GUEDES, 2013).

Mais tarde, houve um novo planejamento das aulas de Redação Técnica que abriu espaço para a escrita de outros textos, como relatórios, por exemplo, e o trabalho com o texto se centrava na revisão. A escolha dos textos e do que se tratava na disciplina não estava relacionada à vida acadêmica dos alunos; não se centrava na importância do quanto poderia ser útil ao aluno conhecer e trabalhar com certo texto em detrimento de outro naquele momento de sua trajetória acadêmica. Os alunos chegavam a demandar a escrita de textos dissertativos, por exemplo, mas isso não era considerado pelo grupo de professores.

Me dei conta muito cedo de que isso não servia para os alunos, pois trabalhávamos com textos com os quais eles entrariam em contato muito mais tarde e que não faziam sentido naquele momento, no início da faculdade. Os alunos que nos encontravam e que estavam mais para o fim do curso nos afirmavam: agora sim aquilo faz sentido. (GUEDES, 2013).

Quando o ciclo básico deixou de ser obrigatório, ocorreu uma diminuição da procura por essas disciplinas, sendo que cada unidade iniciou um processo de reformulação de seus cursos, de modo a desenhar currículos nos quais o ensino de LP foi sendo excluído. Esse movimento provocou diminuição na inclusão de disciplinas ligadas às competências de leitura e escrita nos diversos currículos de Graduação.

O que se percebe é que houve uma ruptura na história do ensino de LP na UFRGS, fato para o qual não há explicações precisas ou registros oficiais demandando essa exclusão gradativa, porém, analisando o histórico desse ensino, nota-se um claro encolhimento de disciplinas que visassem o trabalho com a LP. (GUEDES, 2013).

Desde o segundo semestre de 2010¹³, há o registro de apenas duas disciplinas que se propõem ao trabalho com a leitura e a escrita nos currículos de graduação de diferentes cursos, sendo elas: (LET01405) Produção Textual, oferecida em caráter obrigatório para os cursos de Administração Pública e Social e Administração, em caráter eletivo para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Geografia, e em caráter adicional para o curso de Ciências Econômicas; e (LET01430) Língua Portuguesa, oferecida em caráter obrigatório para os seguintes cursos: Ciências Atuariais, Contábeis e Engenharia de Produção, e eletivo para o curso de Engenharia de Materiais.

¹³ Dados retirados no site da UFRGS, onde se pode buscar as disciplinas que foram oferecidas nos currículos dos cursos de graduação a cada semestre.

Dos setenta cursos oferecidos pela UFRGS, apenas onze¹⁴ têm uma disciplina de Língua Portuguesa presente no currículo de graduação, ou seja, a grande maioria dos alunos da UFRGS não tem nenhuma disciplina de LP no seu currículo. É preciso analisar cuidadosamente esse fato, uma vez que, segundo nossa perspectiva, a LP se faz necessária em todos os cursos, independentemente da área. “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.” (BAKHTIN, 2003, p. 261-262, grifos do autor). Acreditar que o trabalho com o uso da linguagem deve ser realizado por todas as áreas é investir no oferecimento de recursos e subsídios para a participação dos estudantes nos contextos de que participa ou ensina participar. Para ilustrar a necessidade crucial do ensino de LP e sua aplicação em todas as áreas, tomemos como exemplo os estudantes indígenas, que, ao ingressarem na universidade, sentem a necessidade de estudar a LP, demandando, por exemplo, a criação de uma ação como o Curso de Escrita e Leitura na Universidade para Estudantes Indígenas da UFRGS (LEUI) (GASPARINI, 2013), o qual será apresentado na seção 6.6 deste trabalho. Assim, parece questionável o fato de que a Universidade não ofereça disciplinas que oportunizem o trabalho com a linguagem do discurso acadêmico para todos os seus estudantes, visto que eles precisam fazer uso das linguagens sociais que circulam nesse meio para conseguir ser um membro ativo e participante da comunidade universitária.

No sentido contrário dessa diminuição de disciplinas, podemos registrar a criação de novas e diferentes ações que se propõem a oferecer o ensino de Língua Portuguesa como um lugar específico de trabalho com a linguagem para diferentes públicos que demandam essa formação. Além do LEUI, o *Programa de Apoio à Graduação*, (PAG2), descrito na seção 6.1 adiante, vem crescendo de forma expoente a cada semestre e registra uma clara demanda por parte dos estudantes graduandos e pós-graduandos. Segundo os dados retirados do relatório do PAG¹⁵, no semestre 2010/02, 22% dos estudantes pertenciam ao curso de Pedagogia e 15% de Ciências sociais, cursos que não têm nenhuma das disciplinas citadas acima contempladas em seu currículo de graduação, e que, provavelmente, procuram o PAG em busca de um espaço que trabalhe com a LP em nível superior.

A Universidade deixou de oferecer disciplinas de LP a todos os cursos de graduação, porém, ao longo dos anos, foram sendo pensados espaços que se propõem ao trabalho com a LP. Esse fato pode significar uma nova preocupação em relação ao ensino de LP em nível

¹⁴ As disciplinas do curso de Letras não foram contempladas nesta pesquisa, pois o trabalho com o ensino da Língua Portuguesa faz parte da especialidade do curso, demandando abordagem distinta.

¹⁵ Os dados foram cedidos pela professora coordenadora do programa.

superior. Dessa forma, querendo entender a atual conjuntura e, principalmente, explorar as motivações para criar ofertas de ensino, realizamos nesse trabalho de conclusão de curso um mapeamento das ofertas que foram surgindo na universidade e que se relacionam ao ensino de LP. Todos os nossos questionamentos se dirigem no sentido de reconhecer o que subjaz a elas. Queremos, com isso, conhecer o contexto atual do ensino de LP na UFRGS e entender essas criações, tentando analisá-las de acordo com nossos pressupostos teóricos.

6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo se organiza em seis seções que se destinam a apresentar a descrição das ofertas de ensino de LP por nós mapeadas e possuem o propósito de realizar essa descrição em torno dos pontos focais da pesquisa.

6.1 PROGRAMA DE APOIO À GRADUAÇÃO – PAG¹⁶

O *Programa de Apoio à Graduação* (PAG) é um projeto acadêmico proposto pela Pró-Reitoria de Graduação, com apoio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFRGS, e que tem por objetivo a qualificação da graduação e, mais recentemente, por meio de subprojeto, também alunos de pós-graduação. O PAG é subdividido em alguns programas: PAG 1, PAG 2 e PAG 3. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação), abriu um edital solicitando que as COMGRADs (Comissões de Graduação) fizessem um levantamento das disciplinas de que os alunos mais desistem e reprovam, ou seja, um estudo de retenção e evasão, chamadas, então, de áreas de estrangulamento. Essa pesquisa, realizada por professores de cada unidade, foi uma espécie de diagnóstico do quadro.

O programa que seguiu o PAG 1 foi chamado de PAG 2, cujo objetivo é apoiar estudantes que necessitem de reforço no processo de ensino-aprendizagem, quais sejam: Química, Física, Matemática, Cálculo, Inglês e Língua Portuguesa, com ênfase em aspectos de leitura e produção de textos da esfera acadêmica. No âmbito desse projeto, são desenvolvidas atividades gratuitas para alunos de graduação e de pós-graduação da UFRGS, tais como aulas, oficinas, palestras e atividades culturais. A proposta visa a proporcionar novas oportunidades de ensino-aprendizagem, além da sala de aula, planejadas e executadas por uma equipe que envolve desde alunos da graduação a pós-doutorandos, coordenados por um professor da área.

O PAG é uma política universalista aberta a qualquer estudante da UFRGS, com estruturação independentemente do perfil socioeconômico dos estudantes, seja caracterizado por faixa de renda ou recorte étnico-racial. (DILLI, em preparação). Segundo Juchen (2012, p.12):

¹⁶ Esta seção apresentando o Programa de Apoio à Graduação foi escrito com base em informações retiradas da dissertação de JUCHEN (2012) e da entrevista com a coordenadora do PAG 2 de Língua Portuguesa Carmem Luci da Costa Silva concedida no dia 17 de outubro de 2013.

O oferecimento do Programa de Apoio à Graduação (PAG) – Língua Portuguesa se justifica pela retenção na Universidade em áreas de “estrangulamento”, entra as quais se insere a de Língua Portuguesa. Desse modo, o programa é destinado prioritariamente a alunos ingressantes em cursos que têm a disciplina em seus currículos, além daqueles que tiveram um escore inferior a 16¹⁷ na prova de redação e de Língua Portuguesa no vestibular. Mas vale mencionar que mesmo alunos não ingressantes também passaram a procurar o projeto pela necessidade de um aprimoramento na leitura e na escrita e, principalmente, alunos que não contavam com a disciplina de Língua Portuguesa em seus currículos.

Os coordenadores de cada área planejam projetos ligados às suas especificidades, contudo, o PAG 2 Português possuiu uma trajetória diferente das outras áreas. Como já mencionado, o programa se refere ao apoio a disciplinas já existentes nos currículos de graduação; as atividades são elaboradas conforme conteúdos que são de difícil discernimento nas disciplinas regulares. Contudo, mesmo existindo esse pré-requisito na matrícula, muitos estudantes que não tinham a disciplina no currículo procuravam o PAG Língua Portuguesa, exigindo o direito de cursá-lo e alegando que já eram penalizados uma vez por não terem no currículo uma disciplina que contemplasse a LP.

Essa grande procura fez com que o PAG se abrisse para todos os cursos da universidade. Houve um caso de um aluno que não conseguiu vaga no PAG cálculo e decidiu fazer o PAG português. No decorrer das aulas, ele percebeu que se equivocava na resolução do cálculo pois não conseguia interpretar o enunciado, ou seja, sua dificuldade mais evidente era na leitura e não na competência de calcular.

Como a PROGRAD oferece bolsas de mestrado e doutorado para o PAG, em 2011 surgiu a demanda de atender a pós-graduação e trabalhar com os alunos que estavam enfrentando dificuldades em escrever seus projetos, suas teses, apresentar trabalhos, elaborar resumos e etc. Essa demanda nos obrigou a pensar na organização do ensino a partir das áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Exatas, Ciências da Saúde e da Natureza, focalizando na leitura e na produção de textos acadêmicos. Além do apoio regular, aos sábados pela tarde, o PAG oferece apoio gramatical aos alunos de pós-graduação e de graduação. “É interessante por que os estudantes das diferentes áreas e de pós e graduação se conhecem e podem dividir experiências.” (SILVA, 2013).

Retomando o funcionamento do programa, há o PAG 1, o diagnóstico, o PAG 2, o apoio ao aluno e o PAG 3, que foi a última ação. O PAG 3 foi um edital lançado pela

¹⁷ O escore máximo que um aluno pode atingir na prova de Língua Portuguesa é 25.

PROGRAD, selecionando professores para elaborar metodologias de trabalho, atividades, técnicas e materiais para as disciplinas dos cursos, para as aulas dos cursos de graduação. Contudo, o PAG 3 ainda não existe na Letras.

Segundo a coordenadora do curso, a demanda pela criação do PAG, feita pela PROGRAD, está diretamente ligada com a abertura da universidade e principalmente com as cotas. A universidade, assim, previu que entrariam alunos com conhecimentos diferenciados, e que, uma vez entrando esses alunos, que de certo modo foram excluídos durante todo o processo de escolarização e não tiveram acesso a uma cultura mais letrada, haveria de se pensar em uma forma de recebê-los, pois “na sala de aula essas diferenças se acentuam.” (SILVA, 2013).

No PAG 2 Português, além dos alunos que nos procuram para trabalhar com as suas dificuldades de leitura e escrita, existem aqueles que estão na sala de aula, pois gostam de ler e escrever e se engajam motivados pelo método de escrita, leitura e discussão dos textos. Por meio desse espaço de escuta, eles percebem coisas que antes eles questionavam, por exemplo, que os professores avaliavam os trabalhos em função do modo de escrever muito mais do que em termos de conteúdo. Porém, esse modo de escrever não entrava na discussão nas disciplinas, porque o professor atribuía uma nota e o processo acaba ali. (SILVA, 2013).

Referente às demandas dos alunos que cursam o PAG, a maioria deles solicita o trabalho com os gêneros acadêmicos, tanto orais quanto escritos, pois alegam que os professores se preocupam em apresentar e trabalhar somente com os conteúdos das disciplinas e não com o trabalho com a linguagem ou a maneira com a qual os alunos lidam com isso. Contudo, há um paradoxo, pois os docentes acabam por avaliar também, se não dando mais importância, o modo como os estudantes escrevem e não somente se os conteúdos ensinados estão presentes no texto. Além disso, a coordenadora salienta que os alunos demoram a entender que os textos têm formas, funções e sentidos e não apenas forma.

Está muito presente a ideia de dissertação. Eles chegam com a expectativa de aprender uma tipologia mais canônica. Então, iniciamos um trabalho com a reflexão de que essa tipologia se realiza nos diferentes gêneros e de diferentes maneiras. Além disso, debatemos que o autor pode se autorizar a fazer um texto que seja diferente, sem seguir uma fórmula geral, ou seja, que o texto pode ter um sentido singular. (SILVA, 2013).

A coordenadora menciona a fala de um aluno, analisada em uma dissertação de mestrado, (Juchen, 2012, p.13) “eu me enxergo no MSN, mas não me enxergo na redação”. Isso revela a dificuldade de os alunos se enxergarem como autores de textos que giram na

academia, é difícil ter autoria e identidade. A maioria dos alunos que se matriculam no PAG é do primeiro semestre da universidade e estão na fase de descobertas. Eles sentem que precisam de um apoio específico. Contudo, o PAG 2 já recebeu muitos alunos que buscavam auxílio para a escrita do TCC, o que destaca a heterogeneidade da universidade e das demandas de escrita que os alunos possuem.

O PAG 2 também registrou uma grande procura por parte dos estrangeiros. Nesses casos, o que se fazia era encaminhar para o PPE, já que a proposta do programa é de português como língua materna “e temos a consciência de que o ensino de português como língua estrangeira é muito diferente”. (SILVA, 2013).

O PAG, no semestre 2013/02 não está aberto por conta de uma reformulação prevista para 2014. Entre os tópicos da pauta, está o horário de oferecimento: muitos alunos trabalham no sábado ou outros não podem vir para a aula com a frequência desejada. A coordenação está pensando em oferecer o curso em horários de intervalo entre as aulas dos cursos de graduação.

6.2 NELE – NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO¹⁸

O NELE é um projeto de extensão da UFRGS que oferece cursos de línguas para a comunidade em geral. Como há uma grande procura que supera o número de vagas, o processo de seleção se dá por meio de sorteio em todos os cursos. Dessa forma, existe uma grande diversidade de demandas e de estudantes. Um desses cursos que o NELE oferece é intitulado *Português (Leitura e Produção Textual)* e, conforme a descrição do site oficial do NELE¹⁹, objetiva o trabalho com os gêneros textuais

[. . .] abordados para que haja compreensão de como cada um deles interfere no processo do outro, principalmente na aprendizagem das pessoas. Narração (contos de fadas e conto moderno), descrição (clássica e humanizada), crônica e dissertação (em primeira pessoa, acadêmica e de concursos) são os essenciais gêneros textuais contemplados no curso.” (NÚCLEO DE ENSINO..., 2013²⁰).

¹⁸ As informações que compõem esse texto foram retiradas de uma entrevista com o professor atual do curso Antonio Trindade, concedida no dia 8 de novembro de 2013.

¹⁹ Texto de apresentação disponível no site: <http://www.ufrgs.br/nele/portugues-leitura-e-producao-textual>

²⁰ Documento eletrônico.

Em relação à demanda, os alunos solicitam o trabalho com textos dissertativos e argumentativos, visando a concursos ou a gêneros circulantes na universidade. Normalmente as turmas são compostas por 20 a 25 alunos, sendo que cerca de 6 alunos em média são da UFRGS e 4 são acadêmicos de outras universidades. Desses, o curso de Direito destaca-se pela maior procura.

Como o NELE é aberto a toda a comunidade, temos pessoas de diferentes lugares e interesses. Quando eu entrei no NELE, a demanda inicial era justamente por gêneros acadêmicos e por dissertação. Mas esse foco foi mudando, e os gêneros acadêmicos foram sendo deixados por último, porém, nem por isso, os alunos deixam de requisitar. Em se tratando dos estudantes que são graduandos ou fazem parte da universidade, o texto acadêmico é uma solicitação presente: artigo, resenha, ensaio. (TRINDADE, 2013).

A equipe do curso de Português (Leitura e Produção Textual) é constituída atualmente somente pelo professor, não havendo um coordenador da área de Português, como nos outros cursos oferecidos pelo NELE.

Até o semestre passado, o curso de *Leitura e Produção Textual* era também oferecido na Associação dos Advogados da União (AGU), atendendo a uma demanda dos próprios funcionários desse órgão federal. A solicitação era a implementação de um curso de leitura e produção textual para que os funcionários escrevessem melhor. A demanda desse público era especificamente por textos oficiais e empresariais, e, tendo isso em vista, o curso acabou por não satisfazer os estudantes, não estando mais disponível atualmente.

6.3 PPE – PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS²¹

Segundo Schlatter (2007), o Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS surgiu em dezembro de 1993 com diferentes propósitos, dentro os quais:

- Oferecer cursos de formação de professores de Português como Língua Adicional²² (Seminário PPE); promover cursos de extensão de português para falantes de outras línguas;

²¹ O texto da seção foi elaborado com base nas informações concedidas pela coordenadora do Programa de Português para estrangeiros, Margarete Schlatter por meio de uma entrevista realizada no dia 29 de outubro de 2013.

²² Utilizo, neste trabalho, o termo Língua Adicional de acordo com o trabalho de Schlatter e Garcez (2009), que justificam a escolha do termo para contemplar o acréscimo que a língua traz a outras línguas que o educando já tem em seu repertório, ou seja, a língua adicional não é algo estrangeiro ao educando.

- elaborar materiais didáticos de PLA;
- desenvolver pesquisa na área de ensino e aprendizagem de PLA; aplicar o exame Celpe-Bras;
- promover seminários para atualização e troca de experiência de ensino e pesquisa de PLA e de cultura brasileira;
- promover intercâmbios entre professores e alunos da UFRGS com universidades e instituições que tenham programa de português para estrangeiros. (SCHATTER, 2007, p.7 apud KRAEMER, 2008, p. 16)²³.

Fazendo referência à demanda original, em 1993, o MEC propôs refazer o exame de proficiência em língua portuguesa, cuja primeira edição havia ocorrido dez anos antes, não havendo continuação. A solicitação da época se constituía na urgência da elaboração de uma prova de proficiência em português que fosse padrão para todos os estudantes que faziam parte do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G)²⁴. Esses estudantes faziam provas diferentes de proficiência em suas respectivas embaixadas. Dessa forma, a prova surgiu para que os estudantes se preparassem melhor antes de cursar uma graduação no Brasil e chegassem aqui com menos dificuldades no uso da língua. Para constituir uma comissão, o MEC convidou todas as instituições de ensino que já haviam trabalhado com PLA no Brasil, sendo a UFRGS convidada por haver registrado um projeto de ensino de PLA, com duração de dois anos, na década de oitenta. “Fui convidada para fazer parte da comissão e, como consequência disso, abrimos o convênio PEC-G na UFRGS. Elaboramos um curso para preparar os estrangeiros para a prova de proficiência e desde esse semestre, o número de estudantes que chegam ao PPE cresce de forma expoente.” (SCHLATTER, 2013).

Ao longo dos anos, o Programa foi recebendo alunos com diferentes propósitos, e, por isso, conta com mais de trinta cursos criados visando a atender as diferentes demandas. Atualmente o Programa recebe mais de 200 alunos a cada semestre, oriundos de diversos países, idades e com objetivos variados: alguns querem melhorar sua desenvoltura na língua portuguesa, outros desenvolver pesquisa (mestrado, doutorado), conseguir um bom emprego no Brasil, entre outros. Muitos deles vêm por meio de intercâmbio institucional e, ao mesmo tempo que cursam disciplinas de graduação na UFRGS, procuram o aperfeiçoamento na língua fazendo diversos cursos no PPE. Outros participam de convênios em que o PPE é considerado, pelas universidades de origem, como curso de graduação. Ou seja, os alunos participam durante um ano do PPE e podem validar os cursos como um ano de disciplinas

²³ SCHLATTER, Margarete. Ensino de Português como língua estrangeira: perspectivas de intercâmbio Brasil-China. In: **Seminário de Intercâmbio de Ensino de Chinês e Português**, 21 de maio a 6 de junho de 2007, Beijing, Shanghai, Macau.

²⁴ Programa mantido pelo MEC em parceria com o MRE.

cursadas e incluí-las nos seus currículos de graduação. Desse fato, surge a pretensão de abrir um curso de graduação, como se fosse uma ênfase em Letras português como língua adicional, para os estrangeiros cursarem durante um ano. Esse curso seria oficialmente uma graduação de 12 meses, com turmas somente de alunos estrangeiros e com funcionamento parecido com o currículo da Letras regular. Teriam, por exemplo, disciplinas de Literatura brasileira III aplicada ao português como língua adicional. “Hoje não temos condições de abrir uma ênfase a mais na Letras para atender uma turma inteira de estrangeiros. Não há uma infraestrutura que comporte uma ação como essa, pois precisaríamos de professores, recursos, salas, etc.” (SCHLATTER, 2013).

A coordenadora conta que o concurso para professor efetivo na área de PLA, ocorrido no ano passado, foi uma grande conquista para o Programa, já que evidencia a importância da expansão do ensino e aprendizagem do português, da literatura e da cultura brasileira para estrangeiros no âmbito da UFRGS. Com a contratação de um professor efetivo, o compromisso entre a universidade e a área de PLA se consolida, assim como se garante a continuação de atividades ligadas ao ensino de PLA.

6.4 CEPI – CURSO DE ESPANHOL-PORTUGUÊS PARA INTERCÂMBIO²⁵

Segundo Schlatter et al (em preparação), muitas iniciativas estão sendo criadas para promover políticas educacionais no âmbito do MERCOSUL. Promovido pela Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM), o programa ESCALA Estudantil se constitui como uma dessas ações, cujo objetivo é promover a mobilidade de estudantes entre as universidades associadas durante o período de um semestre. O Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI) é uma proposta de cooperação entre três universidades participantes da AUGM – a Universidade Nacional de Entre Ríos (UNER), Universidade Nacional de Córdoba (UNC) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Ao longo de dois anos (2007-2009), uma equipe formada por professores das três instituições construiu um curso para ser ministrado totalmente a distância na plataforma Moodle, com o objetivo de promover a aprendizagem do idioma e da cultura no contexto específico de intercâmbio, levando em conta a proximidade entre ambas as línguas. (SCHLATTER et al, 2013, p. 3).

²⁵ As informações contidas neste capítulo foram concedidas pela professora coordenadora Gabriela da Silva Bulla – UFRGS por meio de uma entrevista ocorrida no dia 3 de outubro de 2013.

A ideia original do CEPI surgiu dentro do núcleo de políticas linguística da AUGM, onde se discutiam questões relacionadas aos intercâmbios. Em uma dessas reuniões, discutiu-se a grande desistência dos estudantes que optavam pelo intercâmbio por encontrar dificuldades em resolver problemas básicos de, por exemplo, moradia, disciplinas a cursar, deslocamento. Muitas vezes a dificuldade com a língua espanhola/portuguesa os impedia de resolver esses problemas. A solicitação inicial advinda do núcleo da AUGM era de um curso online de português e espanhol para os que os estudantes aprendessem um pouco das línguas antes de sair de seu país.

A UNER inscreveu o curso online, futuro CEPI, em um edital do ministério da educação da Argentina de fomento para a integração das faculdades latino-americanas. Foram selecionados e convidaram a UFRGS para participar, considerando que o convite oficial foi feito para o PPE. Convidaram então a UFRGS, por ter o PPE e uma longa história de ensino de língua portuguesa para estrangeiros, e a UNC, por se destacar no ensino de espanhol para falantes de outras línguas.

Por meio de conversas com os secretários de relações internacionais sobre quais eram as perguntas mais frequentes e sobre quais eram as principais reclamações, e por meio de entrevistas realizadas com ex intercambistas para saber no que eles gostariam de ter tido ajuda e no que mais tiveram dificuldades ao viver em POA cursando a UFRGS, foi montado um quadro de temáticas interessantes ao intercâmbio, quadro que pode ser modificado conforme as temáticas mais urgentes de cada grupo.

É objetivo do CEPI, portanto, antecipar e criar oportunidades de prática linguística, sociolinguística e cultural específicas da experiência de intercâmbio para que o estudante seja capaz de usar a língua de maneira confiante e criativa nos contextos acadêmicos e sociais próprios desse campo de atuação. Dessa maneira, o curso busca auxiliá-los em sua integração acadêmica e na cidade de destino, contribuindo para qualificar a experiência de intercâmbio. (SCHLATTER et al, 2013, p. 3)

Sobre o trabalho com gêneros acadêmicos "canônicos", resumo, resenha, artigo, a coordenadora afirma que eles estão planejados para a unidade 5, última unidade do curso, mas que nunca se conseguiu chegar nessa unidade em função do tempo. "Preferimos, pela praticidade e utilidade das outras tarefas, ficar com temáticas que abordassem as urgências de se mudar para outro país e ser um estudante universitário estrangeiro, ensinando a participação inicial na universidade". (BULLA, 2013).

A cada ano, cerca de 160 hispanohablantes vêm para a UFRGS para fazer intercâmbio, o que evidencia a demanda por um curso que prepare o estudante e o ajude a encontrar a resolução de seus problemas na cidade e na universidade estrangeira.

Atualmente, a equipe do CEPI é formada por uma coordenadora e por dois professores bolsistas. O curso foi planejado especificamente para estudantes intercambistas selecionados pelo programa ESCALA ESTUDANTIL, os quais são de distintos cursos de graduação.

Sobre a questão financeira, a coordenadora salienta que o CEPI não desfruta de apoio financeiro nem por parte da AUGM nem da RELINTER (Secretaria de assuntos internacionais da UFRGS), órgãos que aprovaram o curso no sentido de caracterizá-lo como uma iniciativa importante e de diminuição dos impactos que causavam desistências. Dessa maneira, além de questões sobre o planejamento didático e toda a pesquisa que se realiza em cima do CEPI, a logística para a manutenção do curso tem sido de difícil resolução. O PPE, que é um programa de extensão, tem a parte financeira custeada pelos estudantes que pagam pelo curso e só dessa maneira existe a possibilidade de pagar bolsistas para serem professores no CEPI. Ou seja, é possível construir redes e relacionar os interesses do CEPI aos do PPE, pois a formação de professores e o ensino de língua portuguesa para estrangeiros estão em pauta. Contudo, ainda não há um auxílio da RELINTER ou da própria AUGM, que seriam os órgãos, teoricamente, interessados nisso, para custear as bolsas ou mesmo oferecer uma garantia de continuação do curso para os próximos anos, dar um suporte e até mesmo a visibilidade que o CEPI precisa.

Meu desejo, como coordenadora do CEPI, seria que a RELINTER, que é o órgão da UFRGS ligado aos intercambistas, fizesse esse apoio financeiro e se interessasse em oferecer o CEPI para estabelecer de uma maneira mais sólida o seguimento do curso. E que, com isso, conseguíssemos que a seleção dos intercambistas fosse realizada ao menos um ano antes, para que seja possível implementar o curso e dar melhores condições de produção para o aluno. (BULLA, 2013).

6.5 LEA – LEITURA E ESCRITA ACADÊMICA EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL²⁶

Muitos dos estudantes estrangeiros que atualmente chegam para estudar português no PPE vêm ao Brasil com a intenção de fazer (ou já cursando) graduação, mestrado e doutorado na UFRGS. Com esses objetivos, os mesmos estudantes solicitam aprender leitura e escrita no Brasil dentro da esfera acadêmica. Tal demanda foi atendida com a elaboração de um novo curso no PPE chamado Leitura e Escrita Acadêmica.

Contudo, como o Programa de Português para Estrangeiros é um curso de extensão e, como tal, possibilita certificado de horas dessa modalidade, os alunos graduandos/mestrandos/doutorandos acabavam por não aproveitar o curso em relação a créditos complementares ou eletivos dentro do seu curso. Em decorrência disso, foi disponibilizada na grade de matrículas dos diversos currículos de graduação a disciplina chamada *Leitura e escrita acadêmica em português como língua adicional*, visando à validação dos créditos e à divulgação dessa disciplina para todos os cursos. Hoje há duas possibilidades de matrícula: pelo PPE, valendo como modalidade extensão, e pela disciplina, validando como créditos para aproveitamento nos currículos de graduação. Ou seja, mesmo com a abertura da disciplina na graduação, o PPE continua oferecendo o curso LEA.

A maioria dos programas de intercâmbio garante aos estudantes aulas de língua portuguesa. Porém, aqui na UFRGS, cabe a quem tem contato com os estrangeiros perceber suas necessidades e atendê-las. Essa demanda foi atendida e percebida pelas professoras do PPE, e não pela RELINTER, por exemplo, que seria o órgão responsável por gerenciar os intercambistas. Nós consideramos essa demanda muito importante, e gostaríamos muito que a própria universidade percebesse isso e desse mais respaldo. Dessa forma, conseguiríamos mais recursos, mais professores, pois a quantidade de interessados sempre é muito grande e dar aulas de português como língua adicional é diferente de dar aulas de português como língua materna. Os alunos exigem um tratamento diferente. Não podemos ter 30 alunos estrangeiros e atendê-los com a eficácia que gostaríamos. (BULLA, 2013).

Os gêneros acadêmicos trabalhados nesse curso são relacionados com a participação informada e crítica na esfera acadêmica - resenha, resumo, artigo e ensaio - e são decididos pelos próprios estudantes no início das aulas. A professora afirma que quando se trabalha com gêneros acadêmicos em PLA, nota-se uma diversidade de letramentos na sala de aula, pois os

²⁶ As informações que constituem este texto foram retiradas de uma entrevista, ocorrida no dia 3 de outubro de 2013, com a professora da disciplina de LEITURA E ESCRITA ACADÊMICA EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL, Gabriela da Silva Bulla.

estudantes possuem diferentes níveis da língua e também trazem consigo experiências muito diversas de suas trajetórias com a leitura e escrita em seus países.

Os alunos alegam que os professores fazem a solicitação de escrita de gêneros acadêmicos, mas não são ensinados ou não se comenta sobre o modo pelo qual serão avaliados em relação a sua escrita. Um dos objetivos do curso é acabar com essa imprecisão, com esse mistério em relação ao que é um bom texto dentro da academia e dentro de cada área. (BULLA, 2013).

A equipe é formada por uma professora efetiva da universidade e do setor de língua portuguesa e mais duas professoras bolsistas do Programa de Português para Estrangeiros, que dialogam sobre questões do planejamento da disciplina. A elaboração da disciplina visa a dar o auxílio necessário para que os estudantes consigam atingir seus objetivos dentro da universidade, inclusive de melhorar o seu português e de ampliar as possibilidades de discurso para efeitos de sentido. “O estudante quer expressar o que pensa; ele é complexo na sua língua materna e quer ser assim em PLA também.” (BULLA, 2013).

6.6 LEUI – LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE PARA ESTUDANTES INDÍGENAS²⁷

O curso *Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas* foi criado em resposta à solicitação feita pelos estudantes indígenas por aulas de inglês nas reuniões regulares da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEIN)²⁸ com os estudantes indígenas.

As atuais coordenadoras do curso contam terem realizado o estágio de docência em língua Inglesa com o grupo dos indígenas, dando início a uma trajetória de parceria com a disciplina de estágio em língua inglesa, em que normalmente há estudantes interessados em trabalhar com o grupo. O curso é pensado e gerido por uma mestre e uma mestranda em Linguística Aplicada da UFRGS, as quais estão envolvidas desde a primeira configuração do curso, e por dois estagiários da disciplina de estágio em Língua Inglesa que são diferentes a cada semestre. “Dependemos do interesse dos estagiários e da docente de estágio da UFRGS, do contrário, ficamos sozinhas no curso”. (MORELO, 2013).

²⁷ O texto aqui apresentado foi elaborado com base em uma entrevista concedida pelas coordenadoras do LEUI, Bruna Morelo e Camila Dilli no dia 8 de outubro de 2013.

²⁸ Comissão que cuidava das questões dos estudantes indígenas na universidade e que, desde o ano passado, foi substituída pela coordenação de ações afirmativas (CAF).

O curso LEUI tem um foco na permanência dos estudantes indígenas e, por isso, é baseado nas práticas que acontecem dentro da academia. Com a realização de uma pesquisa etnográfica nas disciplinas cursadas pelos estudantes indígenas, Dilli (2013) constatou que são solicitadas aos estudantes indígenas a leitura de textos em inglês e a produção dos textos em português. Sendo assim, o desenho do curso, atualmente, segue essa orientação, visto que, em seu planejamento inicial, a língua central era o inglês. No entanto, depois de alguns semestres e visando à inserção desses estudantes na vida acadêmica, essa mudança se fez necessária.

Em relação ao público que o LEUI atende, a maioria dos estudantes fazem cursos da área da saúde, pois são os cursos mais procurados por eles no vestibular indígena. 51% dos estudantes indígenas que entraram na UFRGS já procuraram o LEUI e um número expressivo deles cursa um semestre e quer se rematricular, por isso, todo semestre os projetos do curso são repensados conforme a demanda dos alunos.

Atualmente, no semestre 2013/02, o LEUI é uma ação totalmente informal, ou seja, ela não está registrada em nenhum espaço oficial da UFRGS. Nos semestres anteriores, a professora de estágio em língua inglesa fazia esse registro como extensão, possibilitando, ao menos, um certificado para os participantes. Hoje, se espera uma decisão da CAF em relação ao registro dessa atividade.

Nós temos a ciência do significado desse curso para os estudantes. Muitos dos indígenas nos falam da importância de um espaço onde eles possam se encontrar e compartilhar as experiências tanto da vida nas aldeias quanto da vida dentro da academia. Essa é uma ação de permanência, vista, por muitas pessoas da comunidade da UFRGS, como uma das mais relevantes. Porém encontramos dificuldades em todas as instâncias para a realização do curso: espaço, recursos, professores, apoio. Gostaríamos que essa ação fosse de alguma forma garantida pela UFRGS, por algum órgão, funcionário, professor, para que ela continuasse. Nossos vínculos com a UFRGS acabam no ano que vem, gostaríamos muito que se garantisse o curso. (MORELO, 2013).

As coordenadoras destacam a presença indígena recente na universidade e a urgência de responder às necessidades desse público e às novas demandas geradas por eles. O LEUI objetiva não só cooperar com a permanência desses estudantes, mas oferecer subsídios para que eles consigam participar efetivamente da esfera acadêmica por meio do trabalho com o uso da linguagem.

Com a entrada de novos participantes com trajetórias e histórias não familiares para a comunidade universitária, surge a necessidade e a pressão pela familiarização desses novos grupos às práticas da universidade. Por outro lado, surge também a possibilidade, por parte da comunidade

acadêmica, de reconhecer e acolher novas formas de ser e fazer, trazidas por esses novos membros. Papéis que a universidade pode desempenhar no recebimento/acolhimento dos estudantes de etnias antes reduzidamente representadas na paisagem acadêmica, como é o caso dos negros e indígenas, passam a requerer discussão, planejamento e execução. Esse acolhimento se estende para além dos procedimentos de seleção e recepção dos calouros, estando em jogo durante o contato longo que se quer estabelecer entre ambos. (MORELO; DILLI, p. 157, 2013).

No próximo capítulo, procederemos à análise dos dados, procurando observar o contexto o qual a oferta foi criada, a constituição da equipe responsável pela consolidação da oferta e como ela se estabeleceu. Além disso, a análise atenta para a configuração da demanda, o público visado e as necessidades trazidas pelos alunos ao buscar um espaço de ensino de LP dentro da universidade.

7 ANÁLISE DOS DADOS

No Ciclo Básico, oferecido na UFRGS nos anos 70, quando GUEDES (2013) explica sobre a metodologia baseada no ensino da forma dos textos, podemos perceber nitidamente a presença da continuidade da tradição escolar, baseada no ensino da forma gramatical. Se na escola Antunes (2010) afirma que a tradição escolar se baseia em regras gramaticais, nesse momento, o ensino da LP na universidade se baseava no ensino das formas dos textos, o que, partindo da nossa concepção de ensino de LP, é exatamente a mesma orientação. Da mesma forma, como acontece na escola básica, em que ensinar regras gramaticais não faz com que os alunos escrevam melhor, no ensino superior, no Ciclo Básico, a configuração do trabalho com a LP, baseado no ensino da forma dos textos, igualmente revelava a ineficácia desse tipo de orientação no oferecimento de subsídios para o aprimoramento da escrita dos estudantes. A fala de GUEDES (2013) já traz esse esclarecimento: “Porém, isso (a metodologia de ensinar a forma dos textos) foi avaliado negativamente pelos próprios professores, já que se percebia que eles não melhoravam a escrita por ouvir uma aula teórica sobre.” (GUEDES, 2013). O que pode significar que um ensino de LP que não tem o texto como objeto de ensino não é capaz de aprimorar as competências de leitura e de escrita dos discentes, já que os autores precisam situar-se no seu lugar do mundo para escrever levando em conta a ancoragem comunicativa. Ensinar formas, seja dos gêneros acadêmicos, seja a forma gramatical, não é subsídio para o desenvolvimento da proficiência em escrita.

Tratando-se desse ponto, é perceptível, na fala da coordenadora do PAG, a herança da tradição escolar quando afirma que os estudantes chegam no Programa com a ideia fixa em aprender a forma, acreditando que aprender regras é aprender a desenvolver um bom texto.

No novo planejamento do Ciclo Básico, em que se inseriu a escrita de textos centrando-se apenas no trabalho com a revisão, podemos perceber ainda o ensino das formas dos textos por eles mesmos. Ou seja, era proposto ao aluno que escrevesse, porém não se alterava a concepção de interlocução pela escrita, pouco contribuindo, assim, na formação acadêmica para a produção de textos de qualidade e para o refinamento da capacidade leitora dos estudantes. Mesmo que tenha ocorrido uma espécie de evolução na metodologia da disciplina de LP do ciclo Básico, o que percebemos é que as características dos textos eram apenas socializadas, não entendidas e discutidas com o objetivo de conhecer a funcionalidade desse em sua esfera de atividade humana. Segundo os ACLITS, a situação de produção deve ser estudada, já que a atividade de uso da linguagem é altamente situada, considerando, como mencionado nos pressupostos, as particularidades de cada situação comunicativa, tais como:

ancoragem social, regularidades composicionais, configuração da interlocução e propósito comunicativo (BAKHTIN, 1929; 1953).

GUEDES (2013) destaca que os textos trabalhados não eram pensados com relação à vida dos alunos na esfera acadêmica, mas sim escolhidos segundo o planejamento dos professores, que, mais tarde, reconheceram a não eficiência dessa metodologia. Ao pôr em relevo que os textos que eram trabalhados não condiziam com o momento da trajetória acadêmica do estudante de início de graduação, Guedes (2013) dá suporte aos estudos sobre letramento acadêmico, os quais evidenciam a importância de se conhecer quem são os alunos, o que eles querem que se trabalhe e os motivos da solicitação, desvendando uma correlação com seu momento acadêmico e, ainda, com suas trajetórias de letramento.

Além disso, podemos destacar que, desde o Ciclo Básico, os estudantes solicitavam o trabalho com textos acadêmicos, evidenciando uma clara demanda que acabou por não ser atendida dentro do Ciclo. Conforme a diminuição das disciplinas dessa especificidade, ao longo dos anos dentro dos currículos dos cursos da UFRGS, foi sendo necessário, como já destacamos, a criação de novas ofertas que atendessem às demandas dos alunos em contexto acadêmico.

Podemos ressaltar que a reserva de espaço para disciplinas de LP nos currículos pode ter sido eliminada justamente por não ser eficiente quanto ao trabalho com o texto e com o processo de produção escrita dos alunos e por, principalmente, não levar em conta as demandas dos estudantes. “Os alunos chegavam a demandar a escrita de textos dissertativos, por exemplo, mas isso não era considerado pelo grupo de professores.” (Guedes, 2013). Porém, a consequência dessa afirmação nos anos subsequentes ao Ciclo Básico não pode ser comprovada com base nos dados aqui apresentados, pois não tivemos informantes do período do fim do Ciclo Básico até a criação das novas ofertas.

Em relação ao PAG, é relevante destacar a modificação da configuração inicial do programa em função da demanda apresentada pelos estudantes. Caracterizado como um programa de apoio à graduação, o PAG originalmente receberia somente alunos que estivessem cursando disciplinas dos seus currículos de graduação, pois o planejamento é executado justamente com vistas a atender os conteúdos de difícil discernimento trabalhados nas disciplinas. Porém, os alunos, alegando que não queriam ser duplamente penalizados por não possuírem essa disciplina em seus cursos, procuram o PAG com o objetivo de superar essa lacuna do seu currículo. Esse fato demonstra que os estudantes são cientes da importância do trabalho com o texto e que é por meio dele que terão de atuar dentro da

universidade. Essa grande procura fez, nas palavras da coordenadora, com que o programa se abrisse para todos os cursos da universidade, alterando o desenho inicial.

Podemos concluir, com base nessas informações, que a universidade, hoje, não oferece a seus estudantes suficientes oportunidades regulares de trabalho com a linguagem e com o texto. Segundo os dados retirados do relatório do PAG²⁹, no semestre 2010/02, 22% dos estudantes pertencia ao curso de Pedagogia e 15% de Ciências sociais, cursos que não têm nenhuma disciplina de ensino de LP contemplada em seu currículo. Podemos presumir, então, que os mesmos procuram o PAG buscando um ambiente que se ocupe com o ensino de LP em nível superior. O fato de a Universidade não reservar um espaço contínuo para essa especificidade demonstra a tendência de se pensar que os estudantes, ao entrarem na universidade, já dominam as especificidades do discurso acadêmico, e não demandam nenhuma espécie de auxílio em seu processo de produção de textos, orais e escritos, conforme aponta Oliveira (2011). Além disso, é visível a predominância do modelo das habilidades, em que é suposto que saber ler e escrever parte de concepções individuais, e, como tais, não precisam ser ensinadas, lançando ao aluno a incumbência de adquirir e desenvolver esse conjunto de habilidades e transpô-las para o meio acadêmico. Se o aluno não for capaz de adaptar-se à universidade, seu insucesso é de sua inteira responsabilidade.

Silva (2013), ao narrar o episódio do graduando que se inscreveu no PAG Português porque não existiam vagas no PAG Cálculo e que, no transcorrer das aulas, constatou que errava muitas das resoluções por não compreender o enunciado, frisa a necessidade do ensino de LP para todas as áreas do saber, já que é por meio da leitura e da escrita que os estudantes irão atuar dentro do contexto acadêmico. Essa importância, no entanto, deve ser assinalada pela própria universidade, e uma das formas de consolidar isso é reservando espaços dentro dos currículos de graduação para o trabalho com a linguagem acadêmica.

Ainda segundo a coordenadora, é importante ressaltar o fato de que os estudantes chegam ao PAG com dúvidas em relação ao modo como funcionam os textos dentro da academia, acentuando a evidência de que a linguagem que circula na academia não é transparente e não pode ser transferida de forma direta de um indivíduo a outro.

Outro aspecto importante de ser salientado é o fato de que a maioria dos alunos que procuram o PAG em busca de auxílio e esclarecimentos sobre o texto na esfera acadêmica são alunos que estão no primeiro semestre da universidade e estão na fase de descobertas – período complicado para grande parte dos estudantes que nunca haviam posto o pé na

²⁹ Os dados foram cedidos pela professora coordenadora do programa.

universidade e que precisam saber movimentar-se nas práticas discursivas estranhas ao mundo vivido até ali para conseguir participar das mesmas. “É um período de descobertas e de adaptações aos espaços e atividades na universidade e aos desafios de socialização com pessoas desconhecidas, em geral, sem o apoio de experiências prévias familiares.” (Dilli, em preparação). Sendo assim, não existindo uma disciplina/espaço que trate de desvendar os mistérios do discurso acadêmico em cada curso específico, é evidente a essencialidade de um espaço que se proponha a auxiliar o aluno na descoberta da “formação das práticas de leitura e escrita nos fazeres pedagógicos das disciplinas, especialmente as disciplinas dos primeiros semestres com as quais os calouros se deparam ao ingressar na academia.”(Dilli, em preparação).

A coordenadora do PAG relata que os alunos matriculados no PAG alegam que os professores avaliavam os trabalhos em função do modo de dizer muito mais do que em termos de conteúdo. Contudo, esse “modo de dizer” não é sequer mencionado pelos professores das disciplinas, ficando a cargo dos docentes a atribuição de uma nota avaliativa do texto do aluno. Tal conflito é gerado por conta da instituição da prática do mistério, em que os professores julgam que é suposto que os alunos sabem como escrever e conhecem a maneira com a qual querem que a escrita seja constituída, como se houvesse um consenso sobre as convenções escritas dentro da universidade em geral. Os nossos pressupostos sobre letramento acadêmico e uso da linguagem adicionam que esses mistérios precisam ser desvendados e, acima de tudo, ensinados explicitamente aos estudantes, ou seja, eles precisam conhecer profundamente os discursos acadêmicos para que possam criticá-los, renegando a postura oprimida de quem não conhece e, assim, não possui argumentos para opinar de forma contrária ou com o propósito de atuar de forma mais ativa.

Essa visão crítica pressupõe buscar entender as relações de poder que estão por trás dos discursos sobre a escrita, e que os estudantes mobilizem seu repertório de saberes e sua agência para construir aprendizagens e se engajar nas práticas universitárias. Para Lillis³⁰, conduzir o estudante para o letramento acadêmico é uma maneira de facilitar “ao invés de negar a participação”. (DILLI, em preparação).

Segundo Lillis (2011), as práticas do mistério são consolidadas exatamente pelo que apontam os estudantes que se matriculam no PAG: pelo endereçamento dominante nas relações professor/aluno, no qual a relação dialógica do uso da linguagem é eliminada, restando apenas a voz do professor como dominante e inquestionável, instaurando uma

³⁰ LILLIS, T. *Student Writing, Access, Regulation, Desire*. London: Routledge, 2001.

abordagem individualista que não cabe ao dialogismo da linguagem; e pela falta de ensino e estudo das convenções de escrita que organizam os discursos dentro da academia. Dessa forma, a escrita do aluno é posta em questionamento, sempre apresentando problemas e equívocos. Ao passo contrário, em geral, as propostas dos professores, seus enunciados e solicitações, assim como a linguagem científica, são sempre claros ou transparentes, pressupondo que as convenções de escrita da academia fazem parte do senso comum, depositando, assim, as dificuldades de entendimento nos discentes e penalizando seu não domínio das práticas sociais reguladas dentro da universidade.

Ao julgar que as convenções escriturais da produção acadêmica ou de determinado gênero fazem parte do “senso comum”, o professor institui a prática do mistério que, por sua vez, trabalha contra os alunos menos familiarizados com as convenções dominantes, dificultando, assim, seu acesso ao discurso acadêmico. (DILLI, em preparação).

Acreditamos ser relevante destacar o encontro que ocorre no PAG entre os diferentes públicos: graduação e pós-graduação, em que uma troca de experiências é capaz de auxiliar na trajetória dos estudantes na universidade. Assim como os estudantes de primeiro semestre de graduação ou graduandos em geral apresentam dificuldades na hora de escrever, complicações da mesma ordem também visitam a escrita dos estudantes de pós-graduação. Dessa maneira, as demandas são de certa forma diferentes, tendo em vista que mestrandos e doutorandos deliberam o estudo da composição de projetos, artigos, teses e dissertações. Contudo, todos se igualam ao buscar auxílio para seu processo de leitura e escrita.

Frisamos a proposição da coordenadora quando afirma que a criação do PAG é fruto da abertura da universidade e, sobretudo, da adesão às cotas. Ela destaca que a UFRGS previu de certa forma a multiplicidade do público e quis abrir um espaço para apoio a esses estudantes. Com a difícil tarefa de saber de antemão sobre as trajetórias de letramento de cada um, a PROGRAD, de certa forma, se preparou para receber os alunos que, nas palavras da coordenadora, foram “de certo modo excluídos durante todo o processo de escolarização e não tiveram acesso a uma cultura mais letrada, acentuando as diferenças na sala de aula.” (SILVA, 2013).

Outro ponto relevante a se comentar é quando a coordenadora relata a fala de um aluno que diz que consegue se ver no MSN, mas não na redação. Isso revela a dificuldade presente em dominar e atuar por meio da linguagem acadêmica, em reconhecer-se autor e, principalmente, identificar-se dentro dessa linguagem científica. Não há dúvidas, do nosso ponto de vista, sobre a importância do ensino da LP na universidade, principalmente quando

analisamos esse tipo de dado, tão urgente e carregado de demandas de diferentes ordens. Como profissionais da área, acreditamos ser nosso dever oferecer o auxílio necessário para enriquecer a trajetória de práticas de leitura e escrita dos estudantes seja em qual nível de ensino for, como já desenvolvido nos nossos pressupostos. Além disso, desse dado ainda podemos explorar e retomar a citação de Bakhtin que argumenta que muitas são as pessoas que dominam perfeitamente a língua em uma determinada e específica esfera de comunicação, porém se sentem inseguras e até mesmo barradas de participar de outro circuito social por não dominar na prática os gêneros que organizam esse circuito. Esse não domínio não é, na maioria das vezes, ensinado nem mencionado, acrescentando mais corpo ao quadro das práticas institucionais do mistério.

Outro aspecto importante de ser salientado é a grande procura descrita pela coordenadora de estudantes estrangeiros que se matriculam no PAG para trabalhar com a leitura e escrita na esfera acadêmica. Interessante notar que as demandas por espaço com o trabalho de LP acabam se encontrando. Ela afirma que encaminha esses estudantes para o PPE, pois tem ciência que aula de língua materna e aula de língua adicional mesmo tratando dos mesmos gêneros acadêmicos, diferenciam-se em grande medida, uma vez que os sujeitos que constituem a prática são modificados, juntamente com suas experiências de letramento, as quais podem ser ainda mais diversas do que aquelas apresentadas por estudantes brasileiros. Tal quadro demanda outro tipo de trabalho, com outras perspectivas, metodologias e, até mesmo, tempo pedagógico. Além disso, essa busca assinala o quão imprescindível é pensar em espaços de ensino que compreendam as reais necessidades dos estudantes que buscam neles auxílio para entender e agir na conjuntura dos discursos acadêmicos. Oferecer um único modelo de ensino de LP na universidade e, ainda, não considerar o que cada aluno objetiva ao realizar a matrícula, sua trajetória acadêmica e sua área de interesse, significa, já de início, a ineficácia desse investimento. Dessa forma, os estudos do letramento acadêmico salientam a importância de considerar as experiências letradas de cada um, partindo delas para aumentar e enriquecer repertórios de leitura e escrita, construindo, então, significados mais consolidados para atuar nas práticas acadêmicas.

Inferimos também, com base na fala da professora, que a procura por parte dos estrangeiros de um espaço de trabalho com gêneros acadêmicos é indício claro de que não há um planejamento prévio por parte dos cursos da universidade em receber esses alunos que demandam um atendimento pensado especificamente neles. Ou seja, a universidade tem o conhecimento de que centenas de estrangeiros realizam intercâmbio acadêmico na UFRGS, porém, a própria universidade não se responsabiliza por acompanhar efetivamente esses

estudantes em suas atividades dentro da universidade, o que deveria incluir o cuidado com a aprendizagem da língua portuguesa dentro da esfera acadêmica. Podemos compreender também que os estrangeiros ainda não são orientados da maneira adequada para buscar outros espaços de ensino específicos já existentes e planejados com o propósito direto de atendê-los. Um desses espaços é, justamente, o Programa de Português para Estrangeiros, que, como já apresentado, não foi configurado inicialmente para trabalhar com gêneros acadêmicos, mas que acolhe os estudantes e atende suas diferentes demandas.

Acrescentando a esse ponto, podemos incluir as demandas deliberadas pelos estudantes indígenas, que, por iniciativa própria, solicitaram as aulas, originalmente de inglês. Conforme pesquisas realizadas por uma das coordenadoras, o curso modificou seu planejamento, tendo como foco a leitura e escrita acadêmica, seja ela em português ou inglês ou, ainda, na língua que os indígenas considerarem relevante. O curso LEUI é o sinalizador mais evidente de valorização das experiências de letramento trazidas pelos estudantes indígenas, andando na contramão daquilo que acontece na universidade em geral: é perceptível a existência de uma pressão em socializar grupos minoritários, pois, nas disciplinas da própria universidade, o espaço para a diversidade ainda é restrito.

Segundo os ACLITS, deve existir o reconhecimento do percurso de letramento e das histórias singulares das práticas de leitura e escrita. Dessa forma, se possibilita o “autoconhecimento das identidades socioculturais próprias e, em segundo lugar, dos outros” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p.131). Ao ter o conhecimento do seu lugar no mundo, da sua cultura e do modo como ela funciona, o caminho para a consolidação da proficiência em outras esferas de atividade humana e para o entendimento da cultura do outro se torna mais descomplicado. Dilli (em preparação) explica que o modelo de letramento acadêmico, pensado pelos ACLITS, privilegia os letramentos precedentes dos estudantes àquela situação comunicativa, tendo em vista o caráter múltiplo e local que essa opção carrega. O que acontece é uma total inversão da orientação dos ACLITS: o ensino superior geralmente investe na não valorização por parte da cultura acadêmica dos letramentos que o graduando possui, deslegitimando suas experiências, oprimindo sua cultura em detrimento da hegemônica adotada pela academia.

O LEUI possui um grande diferencial também em relação à equipe que atendeu a demanda. Com um histórico de envolvimento muito grande com os indígenas desde 2008, as duas coordenadoras trabalham sozinhas na organização do curso, sem o apoio nem o envolvimento oficial de nenhum órgão institucionalizado da UFRGS. Além disso, não existe nenhum tipo de remuneração para o trabalho desenvolvido. Mesmo o LEUI sendo uma das

ações de permanência mais elogiáveis dentro da UFRGS e considerada um espaço de encontro essencial, segundo os próprios indígenas, é notável uma falta de preocupação na garantia da continuidade dessa ação por parte da UFRGS e dos órgãos que poderiam incumbir-se disso. A institucionalização da oferta significaria, na visão das professoras, a dispensa de recursos para consolidar a ação, verba para pagar os salários dos professores, salas com recursos garantidos e, o mais essencial, a garantia da continuidade da ação. Na entrevista com as coordenadoras, pudemos perceber os esforços em garantir esse curso para os indígenas desde a sua simples formalização para disponibilizar certificados de participação no curso até a conquista de salas e horários para o funcionamento do curso. Tendo em vista a relevância dessa ação, a angústia das coordenadoras é justificada pelo possível fechamento do curso, já que, a partir do próximo ano, ambas não estarão mais vinculadas à UFRGS.

Essa preocupação em fazer com que algum órgão da UFRGS se responsabilize por uma ação de LP e que se garanta a continuidade do curso também pode ser vislumbrada nas palavras da coordenadora do CEPI. Considerada uma ação importante pela própria RELINTER, auxiliando na diminuição dos impactos e das barreiras entre as línguas, o CEPI ainda não possui nenhum tipo de ajuda financeira oficializada pela UFRGS como instituição. Infere-se desse fato uma omissão em relação ao compromisso da própria universidade, já que os números de intercambistas que participam do programa ESCALA são consideráveis. As principais dificuldades dos intercambistas são trabalhadas e estudadas no CEPI e eles mesmos podem escolher, a cada semestre, o que é de urgência daquele grupo específico. Esse fato demonstra uma consonância com os estudos do letramento acadêmico, em que devem ser levadas em conta, principalmente, as deliberações dos estudantes.

Em relação ao NELE, podemos observar que os estudantes de graduação, público que constitui nossos sujeitos de pesquisa, matriculam-se justamente por sentir que necessitam entender a conjuntura dos textos que circulam dentro da academia. Mesmo o curso tendo outro objetivo neste momento, modificado pelo professor/coordenador atual, os matriculados insistem nesta requisição. O professor frisou que, logo na mudança do propósito do curso, excluindo os gêneros acadêmicos, uma grande desistência por parte dos estudantes de ensino superior foi constatada.

Ainda em relação ao atendimento das demandas, o LEA se configura como uma ação pensada inteiramente para atender às solicitações dos alunos. Operado e pensado pelas professoras do PPE e pela professora efetiva da disciplina, o LEA visa a dar subsídios para os estudantes estrangeiros que sentem a necessidade de trabalho com a LP e que não têm outro espaço para concretizar tal procura. É importante dar destaque à fala da professora do LEA

quando diz que nota uma grande diversidade de letramentos em sala de aula. Essa afirmação entra em conformidade com o que alega SILVA (2013), que assegura encontrar a mesma diversidade de letramentos na sala de aula do PAG. Essa comparação evidencia a relevância do estudo de LP na universidade, pensado e destinado a públicos específicos, já que se torna inviável o atendimento de todas as demandas, de todos os públicos, em um espaço só.

As novas ofertas mapeadas neste trabalho apresentam a característica de buscar, de uma forma atenta, as demandas que os alunos solicitam por meio de investigação do modo como os estudantes se relacionam com o uso da linguagem escrita e suas reais dificuldades. A partir dessa análise, o planejamento da oferta é pensado para que possa agregar qualidade ao processo de leitura e escrita dos estudantes. Importante destacar também que, dentre as ofertas que analisamos, a única que de certa forma previu que os estudantes teriam dificuldades no momento da escrita e que seria necessário um espaço dentro da universidade que ofertasse apoio foi justamente o PAG, designado por ser um programa demandado pela própria universidade e, após a abertura, conforme as necessidades dos alunos, modificado para atender àqueles que procuravam o programa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos realizar um mapeamento das ofertas de LP disponibilizadas na UFRGS e atendidas por pessoas que se relacionam ao Instituto de Letras (estudantes, professores, coordenadoras de programas de extensão ou de programas de ensino). Para isso, fizemos uma busca das ofertas presentes em sites oficiais da universidade e elencamos seis novos espaços de ensino de LP na UFRGS. Para gerar os dados, definimos realizar entrevistas semiestruturadas com os coordenadores/professores de cada ação, sendo guiadas por uma perspectiva social do uso da linguagem e pelos estudos sobre letramento acadêmico. Definimos tópicos centrais na efetuação das entrevistas, procurando conhecer os passos da criação das ofertas de ensino de LP, a solicitação da demanda, quem a atende, para quem se destina tal planejamento e as necessidades apresentadas pelos alunos ao buscarem um espaço de ensino de LP dentro da universidade.

Após transcrever os dados, textualizamos a descrição conforme os pontos focais da pesquisa. Com a análise dos dados, procuramos traçar um panorama do ensino de LP na UFRGS, desde o chamado Ciclo Básico até os dias atuais. Dessa forma, constatamos a diminuição e, para alguns cursos, o desaparecimento das disciplinas de LP nos diversos currículos de graduação ao longo dos anos. Tal fato explicita a inclinação em se acreditar que os estudantes, ao entrarem na universidade, já dominam as práticas discursivas da academia e não precisam de um espaço de ensino disponível e que se destine ao trabalho com o uso da linguagem em práticas situadas. Esse entendimento está diretamente conectado ao modelo das habilidades, calcado em concepções e habilidades individuais, culpando o estudante que não tem familiaridade para ser membro dessa comunidade por seu fracasso no que tange à aprendizagem da escrita e o domínio de sua utilização.

Por meio da análise, o panorama de pesquisa indicou o surgimento de um movimento contrário ao encolhimento referido, constatando a criação de ações que visam a suprir e a atender demandas consequentes. Sendo assim, no decorrer dos anos, foram criadas ofertas que se propõem ao trabalho com a LP e que vão ao encontro dessa orientação de leitura e escrita como habilidade individual. As atuais ações, em nosso diagnóstico, podem significar uma nova preocupação em relação ao ensino de LP em nível superior, já que apontam para a diversidade das demandas do público acadêmico. O surgimento dessas ações e o que subjaz a elas a partir de nossa análise afirmam a importância de existir um espaço de trabalho com a

linguagem acadêmica, auxiliando os estudantes no seu percurso de participação na vida dentro da universidade.

A busca dos estudantes pelas ofertas mapeadas afilia corpo à hipótese de que os estudantes são advindos de um ensino básico que insiste no trabalho com a forma e a gramática descontextualizada nas aulas de LP. Sendo assim, os estudantes chegam à universidade e se deparam com solicitações de participação informada por meio de gêneros acadêmicos, ao mesmo passo que suas trajetórias de letramento traduzem insegurança e desamparo ao esforçar-se na produção dos mesmos. O dado que melhor ilustra esse fato está presente na fala de SILVA (2013) que esclarece a dificuldade que os professores enfrentam na desmistificação de que escrever bem não é saber as formas, tanto da gramática quanto de textos, como se eles fossem caixinhas que esperam por preenchimento.

Além disso, constatamos uma grande incidência das práticas do mistério presentes nos depoimentos sobre as principais dificuldades encontradas pelos estudantes no momento de encarar a escrita no ensino superior. Nesse sentido, há um quadro de expectativa e realidade, marcado por um desencontro entre o que os professores esperam dos estudantes em relação a sua escrita: ao pensar que a linguagem científica é clara o suficiente a ponto de não ser detalhada, o professor acaba por deixar implícito o que acredita que irá encontrar nos textos dos estudantes, instaurando um enigma entre o modo de escrever e apresentar em um determinado gênero o conteúdo trabalhado. Ademais, o desencontro também se refere à trajetória de letramento do estudante ingresso no ensino superior e as experiências com a leitura e a escrita que são pressupostas pela universidade.

Este trabalho verificou a diversidade de públicos que solicitam demandas de ensino de LP com base em suas dificuldades em relação às práticas de leitura e escrita, tornando, desse modo, imperativa a necessidade de se pensar em espaços de ensino de LP dentro da universidade. Acreditamos que o trabalho com o uso da linguagem deve acontecer em todas as áreas do conhecimento, com o propósito de oferecer subsídios para a participação informada dos estudantes no discurso acadêmico, auxiliando no processo de proficiência nas práticas sociais que os docentes participam ou desejam participar. “O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.” (PCN, p.16, 1998).

Temos a consciência de que este trabalho é apenas uma pequena contribuição aos estudos sobre letramento acadêmico dentro da nossa universidade. As pesquisas em geral adotadas pelos ACLITS partem de metodologia etnográfica e orientam para a observação dos

encontros sociais. Tendo isso em vista, acreditamos que para nossas futuras pesquisas e para que uma análise mais profunda dos espaços aqui mapeados seja realizada, é necessário que se desenvolva estudos de cunho etnográfico para que seja possível acompanhar os usos da leitura e da escrita de um determinado grupo de estudantes participantes de uma dessas ofertas.

Consideramos que nossa maior colaboração centrou-se justamente na decisão de observar o quadro atual em que se configura o ensino de LP na universidade, trabalhado como uma aproximação ao campo para futuras pesquisas, principalmente dentro da nossa universidade. Acreditamos na importância de observar as orientações aqui analisadas, em busca de realçar a grande relevância do ensino de LP em nível superior como um espaço de reflexão e estudos sobre a língua e a vida, valorizando os significados conduzidos pelos estudantes na sua prática de leitura e escrita e suas posições como sujeitos da linguagem na esfera acadêmica. “Não podemos, não devemos, pois, adiar a compreensão de que a participação efetiva da pessoa na sociedade acontece, também e muito especialmente, pela “voz”, pela “comunicação”, pela “atuação e interação verbal”, pela linguagem, enfim.” (ANTUNES, 2010, p.15).

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953].
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
- BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua versus tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras e ALB, 2007.
- CARLINO, P. **Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la universidad académica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- CLARK, Herbert H. O uso da linguagem. In: **Cadernos de Tradução nº 9**. Porto Alegre: UFRGS, jan./mar. 2000.
- DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Revista de Estudos Linguísticos Veredas**, Juiz de Fora, v.7, n.1/2, p.95-111, jan./dez. 2003.
- DILLI, Camila (em preparação). **Subsídios para o desenvolvimento de ações de letramento na política de permanência de indígenas na universidade**. Porto Alegre, 2013.
- FISHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.
- GASPARINE, Natalia. **Experiência Docente no Curso de Leitura e Escrita para Estudantes Indígenas Universitários: diálogos entre educação linguística, agência de letramento e educação indígena**. 2013. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.
- GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.
- KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado Aberto, 1995 /2005.
- _____. Letramento e sua contribuição para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.
- _____. **É preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Unicamp. 2005.

KRAEMER, Fernanda. F. **Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – PPG, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

_____. **Avaliação de textos escritos em português produzidos por falantes de espanhol**. 2008. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

HIRST, E. et al. Repositioning academic literacy: Charting the emergence of a community of practice. **Australian Journal of Language and Literacy**, Adelaide, v. 27, n. 1, 2004, p. 66-80.

JUNCHEM, Aline. **Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen**. 2012. Dissertação (Mestrado em Teoria do Texto e do Discurso) – PPG, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FILIPOUSKI, A.N; MARCHI, D.M; SIMÕES, L.J. Referencial Curricular de Língua Portuguesa e Literatura. In: RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, Porto Alegre: SEqDP, 2009, v. 1, p. 53-119).

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LEA, M. R. & STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **UK Studies in Higher Education**, Londres, v. 23, n.2, p. 157-172. 1998.

LILLIS, T. **Student writing, access, regulation, desire**. London: Routledge, 2001.

LILLIS, T. Student Writing as ‘Academic Literacies’: Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. **Language and Education**, v. 17, n. 3, 2003.

LILLIS, T. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, p. 127-140, 1999. practice of mystery, (LILLIS, 1999)

MACHADO, Irene. **O romance e a voz: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin**. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1995.

MORELO, Bruna; DILLI, Camila. A constituição de uma ação de política linguística para universitários indígenas da UFRGS. In: FARENZENA, Nalú. (Org.). **VI Encontro internacional de investigadores de políticas linguísticas**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. p. 153-159.

NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO. 2013. **Site**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/nele/portugues-leitura-e-producao-textual>>. Acesso em: 25 out. 2013.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. Diferentes expectativas acerca do ensino da prática de letramento da resenha **Entreletras**, Araguaína, n. 3, 2011.

REDDY, Michael J. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. **Cadernos de Tradução**, n. 9, p. 5-47, 2000.

SCHLATTER, Margarete. [et al]. **O curso de espanhol-português para intercâmbio (cepi)**: uma ação de política linguística construída colaborativamente pelos participantes. (em preparação).

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de M; Línguas adicionais (espanhol e inglês). Referenciais **Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, v. 1, p 127-172, 2009.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de M; SCARAMUCCI, Matilde V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de hoje**, 39 (3): 345-378, 2004.

SCHOFFEN, Juliana. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame CELPE-BRAS. 2009**. 192 f. Tese (Doutorado em Linguística) – PPG, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Â.; MATÊNCIO, M. de L. M. (Org.) **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

ANEXO 1 - Termo de consentimento para realização da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

Prezado entrevistado,

Estou realizando uma pesquisa sobre o ensino de Língua Portuguesa na Universidade para escrever meu Trabalho de Conclusão de curso. Solicito a sua autorização para que eu possa utilizar alguns dos dados da entrevista para fins de pesquisa. Esclareço que seu nome poderá ser utilizado no texto enquanto referente das informações concedidas.

Atenciosamente,

Juliana Battisti

LI O FORMULÁRIO ACIMA E DOU MEU CONSENTIMENTO PARA USO DA MINHA ENTREVISTA PARA FINS DE PESQUISA CIENTÍFICA.

NOME DO INFORMANTE:

ASSINATURA: _____