

PERSPECTIVAS SOBRE LETRAMENTO(S) NO ENSINO SUPERIOR:
OBJETOS DE ESTUDO EM PESQUISAS ACADÊMICAS

PERSPECTIVES ON LITERACY (S) IN HIGHER EDUCATION:
OBJECTS OF STUDY IN ACADEMIC RESEARCH

FISCHER, Adriana

Universidade Católica de Pelotas, RS/Brasil

adrifischer@terra.com.br

DIONÍSIO, Maria de Lourdes

Universidade do Minho, Portugal

mldionisio@ie.uminho.pt

RESUMO Neste texto propomo-nos identificar e caracterizar as formas que o letramento assume, tanto na sua dimensão conceitual como na de prática, quando é objeto de estudo no Ensino Superior. Os dados deste estudo meta-analítico foram recolhidos em comunicações apresentadas em uma conferência internacional sobre letramentos ocorrida em 2009, em Portugal. Os resultados, obtidos pelas análises de 19 comunicações oriundas de vários países, apontam perspectivas diferenciadas de letramento na abordagem e nas análises de práticas de leitura e de escrita no Ensino Superior. Três modelos de letramento apresentam-se como norteadores, não em exclusividade: o modelo centrado em estruturas linguísticas e habilidades individuais (ou dos *skills*); o modelo da 'socialização acadêmica' e o modelo dos 'letramentos acadêmicos'. Num quadro de tensões entre o reconhecimento dos meios para se construírem sujeitos academicamente letrados e a consciência da relevância de introduzir os estudantes nas convenções e regras dos textos especializados deste contexto, o letramento acadêmico emerge como uma prática quase exclusivamente de escrita. Verifica-se também um desfaseamento entre os gêneros acadêmicos que os alunos necessitam ler e os textos que necessitam escrever, estes mais no âmbito de ferramentas pedagógicas do que da esfera científica.

Palavras-chave: Letramentos. Pesquisas acadêmicas. Modelos.

ABSTRACT This article aims to identify and describe, both conceptually and practically, the forms taken by literacy as an object of study in Higher Education. Data from this meta-analysis study were collected from papers presented at an international conference on literacy held in 2009 in Portugal. The results, obtained by analysis of 19 conference presentations from various countries, show different perspectives on literacy in the approach and analysis of reading and writing practices

in Higher Education. Three models of literacy are considered to act as guidelines, although not exclusively: the model centered on linguistic structures and individual skills; the model of 'academic socialization'; and the model of 'academic literacies'. Against a background of tension between recognizing the means to construct academically literate subjects and acknowledging the importance of presenting students with the conventions and rules of specialized texts within this context, academic literacy emerges as an almost exclusively writing practice. Moreover, a gap is observed between the academic genres students need to read and the texts they need to write, the latter lying more often within the realm of pedagogic tools rather than within that of science sphere.

Keywords: Literacies. Academic research. Models.

1. (DIS)POSIÇÕES DO ESTUDO¹

Contexto por excelência de práticas de leitura e de escrita, o Ensino Superior tem vindo a constituir-se como um dos lugares privilegiados para o estudo do estatuto, funções e usos de textos, particularmente os que deles fazem os estudantes, no processo de aquisição e produção de conhecimento. Ao mesmo tempo, o reconhecimento de que tais textos são disciplinarmente especializados e situados, isto é, de que as várias comunidades discursivas possuem as suas próprias normas e convenções para produzir conhecimento e que os textos variam linguisticamente em função da sua finalidade e contexto de produção (BAZERMAN, 2006), alarga para o campo da educação terciária, a noção de letramento, aqui "acadêmico".

Neste contexto, temos vindo a assistir à multiplicação de programas, medidas e mesmo de disciplinas com vista à preparação dos estudantes para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso acadêmico (cf. LEA e STREET, 1998; 2006; STREET, 2009). Subjacente a tais medidas, encontra-se muitas vezes a "alegada desadequação dos saberes e competências de leitura e escrita dos alunos universitários" (BOYD e CULLEN, 1998), e a "queixa frequente entre os professores universitários de que os estudantes que entram na universidade estão mal preparados para o ensino a que vão ser expostos" (HENDERSON e HIRST, 2006, p. 25). Nestes casos, dizem estas mesmas autoras, o "letramento acadêmico é construído no interior de discursos do *deficit* e remediação" (HENDERSON e HIRST, 2006, p. 26).

Estas conclusões sobre as abordagens correntes acerca do letramento em contexto universitário, sustentam-se naquilo que Street (1995) definiu como modelo 'ideológico' do letramento, no qual este é um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, e interesses públicos, em que desempenham papel determinante as relações de poder e identidades construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos (cf. DIONÍSIO, 2006). Este modelo opõe-se ao "autônomo" (STREET, 1995), no qual o letramento é abordado como conjunto universal e imutável de habilidades técnicas, estados ou eventos cognitivos internos (cf. LANKSHEAR *et al.* 2002, p. 3). Neste modelo, as medidas, como descrevem Henderson e Hirst (2006, p. 26), "tendem a concentrar-se em estratégias para ajudar os estudantes a adaptar as suas práticas às da universidade", sem considerar, por um lado, "as dimensões escondidas do processo de escrita e muito particularmente os critérios usados por aqueles que possuem o poder para avaliar o escrito" (Street, 2009); sem considerar, como dito em Fischer (2007), "questões de identidade, poder, autoridade e a natureza institucional do que 'conta' como conhecimento num contexto acadêmico particular".

No âmbito de um estudo mais vasto sobre as práticas sociais de leitura e escrita, em contexto universitário (FISCHER, 2008)², propusemo-nos interpelar esta pesquisa recente, a fim de, em última instância, contribuir com conhecimento que possa servir de quadro de referência para a compreensão do que falamos quando falamos de letramento acadêmico, especificamente quanto a textos e atividades que a especializam, mas, sobretudo, para criar condições para abordagens situadas da leitura e da escrita, para o desenvolvimento de "repertórios flexíveis de letramento que [os estudantes] possam transformar e adaptar às condições em constante mudança [...] sem deixar de valorizar as suas próprias identidades" (HENDERSON e HIRST, 2006, p. 27) e sem deixar de estar consciente de que ler e escrever é, em qualquer contexto, também uma questão de poder e autoridade (cf. STREET, 2009).

Com estes objetivos, realizamos um estudo de natureza meta-analítica de 10 comunicações e 9 resumos apresentados na 16ª edição de um evento científico internacional³ sobre letramentos, que ocorreu em Portugal, em julho de 2009. Os 19⁴ textos representam 5% do total de textos propostos e apresentados e inscreveram-

se em distintos subtemas organizadores do evento (*avaliação de letramento; estratégias de ensino e aprendizagem de letramento etc*).

Os dados foram sistematizados em grupos de categorias que, para além de contextualizarem os estudos analisados, consideram i) os seus objetivos; ii) os textos reconhecidos como específicos do contexto acadêmico, bem como as práticas de letramento que estes textos servem. Com estes dados, foi possível a caracterização dos estudos em função dos três modelos identificados por Lea e Street (2006): o das “capacidades de estudo” (*study skills*) – baseado na aceção de que o “domínio das regras corretas da gramática e da sintaxe asseguram a competência do estudante na leitura e escrita académicas”, enfatizando, portanto, as estruturas de superfície dos textos; o da “socialização académica” – que “assume que o estudante precisa de ser aculturado nos discursos e gêneros das disciplinas e que tornar isto explícito aos estudantes reverte-se no sucesso das suas práticas”; o dos “letramentos académicos”⁵ que, ao preocupar-se com a construção de sentidos e a sua relação com questões de identidade, poder e autoridade, desvela a natureza institucional do que conta como conhecimento e forma de a ele aceder e transmitir num contexto académico particular. Em muitos sentidos, este terceiro modelo é, segundo os autores, muito próximo do da socialização, exceto no que diz respeito aos processos de aquisição de usos apropriados e eficazes do letramento que toma como mais complexos, dinâmicos, situados, matizados, e envolvendo questões epistemológicas e processos sociais onde estão implicadas relações de poder entre pessoas e instituições, bem como identidades sociais. (STREET, 2009).

2. LETRAMENTOS NO ENSINO SUPERIOR

2.1. Onde e por que se pesquisa

Dentre os 19 textos estudados, oriundos de países tão diversos como Brasil, Espanha, Portugal, Estados Unidos, Irlanda, Finlândia, 11 estão centrados em cursos universitários de formação de professores, especificamente Letras, Pedagogia e Matemática; um elege como objeto de pesquisa o curso de Contabilidade; um outro estuda o Curso de Psicologia, e nos restantes seis não há

particularização de nenhum curso, apenas se fazendo referência “a cursos do ensino superior”.

Independentemente de aspectos mais particulares de cada estudo, por exemplo, como *analisar o uso diferenciado que os estudantes realizam de seus apontamentos* (Texto 13), as produções podem agregar-se em função de duas grandes finalidades que justificam as pesquisas:

1. Compreender os sentidos para e sobre as práticas de leitura e escrita (12 textos)

compreender o processo de letramento vivenciado pelo acadêmico de graduação em Letras em sua formação (Texto 6);

caracterizar como se dá a constituição letrada de alunos ingressos em um curso de Letras, em eventos de letramento no contexto acadêmico (Texto 9);

descrever e examinar histórias e práticas de letramento de alunos-professores (Texto 14);

analisar as identidades dos alunos como escritores e instrutores de escrita (Texto 19).

2. Intervir sobre essas práticas – seja a partir de diagnósticos, seja com ações pontuais em sala (mais técnicas), seja com propostas mais alargadas, que têm a ver com as características dos contextos (7 textos):

analisar as razões dos professores no uso dos textos no processo de ensino e aprendizagem, [...] caracterizar uma concepção de leitura que sustente estratégias (Texto 5);

trata, assim mesmo, de conhecer quais as principais dificuldades que têm os estudantes de recém acesso à universidade para encaminhar estas tarefas (Texto 8);

o projecto visa desenvolver competências transversais especificamente em alunos do 1º ano (Texto 15).

Conforme depreendemos desses objetivos, as pesquisas realizadas visam maioritariamente compreender os processos sociais de constituição dos sujeitos academicamente letrados. São, em grande parte, textos de natureza etnográfica, com enfoque na descrição de práticas de letramento e do papel dos vários atores e fatores nelas envolvidos, que visam descobrir:

(1) qual o conceito da escrita tido pelos atores sociais; (2) o nível de consciência do papel da escrita enquanto atividade social; (3) os processos de aquisição da escrita característica da área de conhecimento específico; e a contribuição dessa aquisição à construção de identidades profissionais e o exercício de agência (Texto 12).

Sustentadas em uma visão de letramento enquanto prática socialmente construída, mais situada e contextualizada, estes estudos dão destaque às identidades sociais dos sujeitos nas práticas, as suas representações acerca da leitura e da escrita, aos sentidos implicados e às tensões entre as relações de poder na voz de alunos e professores:

parece-me que esse artigo traz à tona um sujeito real com sua história, história também da relação desse sujeito com sua escrita como 'marcas do discurso social internalizado.' Escrita possível, história possível. Afinal destinada para quem, além do professor-leitor? Onde mais essa história circulará? A quem ela irá tocar, transformar?" (Texto 2)

O conjunto de 12 textos não é, contudo, totalmente homogêneo. Na verdade, apesar de unificados pelo objetivo "compreender os contextos" e por uma perspectiva social de letramento, os seus objetivos últimos permitem a sua subdivisão em dois grupos:

i) o dos estudos que podem ser vistos como contributo para a (re)definição do conceito de letramentos em contexto acadêmico, isto é, aqueles que pretendem mostrar à evidência como os sentidos produzidos são intrínsecos ao contexto institucional e disciplinar e a influência de fatores como poder e autoridade, sobretudo no que se escreve, que fazem com que:

Mesmo projetados para as expectativas do contexto, na reprodução da 'palavra autoritária', do discurso instituído, os textos produzidos não se configuram apenas como o resultado de apropriações do instituído social e do uso repetitivo de enunciados. Por essa razão, os discursos que circulam apresentam naturezas diversas e estão sempre marcados pela sua singularidade, trazendo marcas de sua interioridade ('a palavra interiormente persuasiva') (Texto 2).

ii) o dos textos que situando-se na fase da descrição/compreensão, ensejam trazer contributos para a alteração e mudança, sobretudo de "pedagogias

autoritárias” que não consideram as especificidades nem dos contextos, nem dos saberes disciplinares, nem dos sujeitos:

considerando-se o estudo da língua, dos gêneros textuais, dos usos e práticas de escrita, de forma mais sensível ao contexto, às necessidades e aos atores envolvidos (Texto 3);

defende-se concepções pedagógicas progressistas pautadas na compreensão de que os letramentos em locais de trabalho, requerem de seus professores o domínio da função social da leitura para além da [sua] função técnica (Texto 7).

Não se tratando de estudos que visem o agir imediato sobre os estudantes, ainda assim, o pressuposto é o de que dadas determinadas condições pedagógicas, os estudantes desenvolverão os saberes e competências “necessários” para que o modo como leem e escrevem seja reconhecido como adequado ao contexto acadêmico. Trata-se, na maioria dos casos, de propor pedagogias, sobretudo da escrita, nas quais o papel do professor seja o de criar oportunidades para que os estudantes participem em eventos de letramento socialmente situados e significativos com objetivos sociais relevantes (IVANIC, 2004, *apud* STREET, 2009).

Os sete trabalhos do segundo grande grupo instituem como seu objetivo primeiro o intervir nas práticas de letramento acadêmico, com vista a um desempenho adequado dos estudantes aos padrões de textos e práticas (tradicionais ou novas) vigentes na academia:

Este diagnóstico [...] tem como fim avaliar a preparação dos estudantes para enfrentar não somente as mudanças da sociedade da informação, mas do Espaço Europeu de Ensino Superior (Texto 4).

Ainda que os objetivos enunciados nos textos e propostas nem sempre denunciem explicitamente aquele tipo de movimento, e o letramento continue a ser, em alguns, concebido como prática social, as justificativas expostas para a condução dos estudos, a forma de realização das análises, bem como as considerações finais que se apresentam denotam uma perspectiva de *déficit* e remediação, em vista de um não saber-fazer ou de um não-saber orientar práticas de leitura e produção escrita:

pesquisas apontam que os estudantes universitários [...], leem pouco e pouco entendem o que leem, o que afeta o processo de ensino e aprendizagem (Texto 5);

a importância da preparação é óbvia uma vez que se reconhece o grande número de alunos que terminam o ensino secundário sem ter desenvolvido habilidades de escrita suficientes (Texto 17);

[constata-se a] *ausência de estratégias para a leitura desses textos (Texto 18).*

Em consequência, um novo agir é sugerido:

estabelecer objetivos, finalidades claras para a leitura, ativar os conhecimentos prévios dos alunos para interpretar as novas informações [...] explorar o contexto do texto, levantar hipóteses [...] os fatores de contextualização [...] a superestrutura do texto de forma a identificar a partir dos objetivos de leitura as macroestruturas/sentidos possíveis [...] desenvolver, junto ao aluno, as estratégias de compreensão leitora, antes, durante e depois da própria leitura (Texto 5).

Considerando, apesar da teoria que convocam, a leitura e a escrita em contexto acadêmico como desvinculadas das disciplinas em que ocorrem (“competências transversais”), o que se perspectiva como necessário são “procedimentos que orientem os estudantes passo a passo na leitura e produção de textos” (Henderson e Hirst, 2006, p. 26). A própria formulação coloca a proposta na esfera das habilidades técnicas – *skills* - que, se adequadamente ensinadas, conduzirão ao sucesso (Street, 2009):

o foco é nas capacidades dos estudantes para adquirir e desenvolver os skills necessários para ter sucesso acadêmico, isto é, skills de leitura, de análise crítica e culturais (Texto 1);

o desenvolvimento de competências de pesquisa, análise e apresentação de nova informação é crucial, encontrar métodos é importante [...] Os resultados deste estudo de caso consistem em orientações para o professor para avaliação das tarefas que requerem competências e skills de apresentação (Texto 15).

2.2. O que se pesquisa? Dos textos às práticas

A possibilidade de caracterizar ‘um’ letramento radica não só nos modos de produção de sentido próprios de uma dada comunidade discursiva, mas também na especialização dos textos que aí medeiam esses modos. Tradicionalmente, do “letramento acadêmico” fazem parte os textos da esfera científica que os estudantes têm de ler e de produzir: “artigos científicos”, “resenhas”, “monografias”, “ensaio argumentativos”.

Nos 19 estudos analisados, apesar da referência pontual que lhes é feita, verificou-se a escassa instituição desses “textos” como objetos centrais das pesquisas, particularmente quando tomados no âmbito das normas e convenções específicas de um dado domínio do saber. Efetivamente, nos trabalhos em análise, os textos são referidos de maneira geral, muitas vezes englobados simplesmente na categoria “escrita acadêmica”:

[...] talvez seja esse o desafio para entender a construção da escrita acadêmica (Texto 2);

[...] levou-nos a procurar identificar que formas de escrita são praticadas em cursos de Letras (Texto 3).

Contudo, não significa isto dizer que neste conjunto de estudos se rasurem os textos que se escrevem no ensino superior. Pelo contrário. A frequência de referências a “narrativas pessoais”, “reflexões”; “memoriais”; “trabalhos”; “defesa argumentativa de pontos de vista”; “apontamentos”; “apresentações na sala de aula” permite uma tipificação dos textos presentes no ensino superior em dois grandes grupos: “gêneros científicos” e as “ferramentas pedagógicas”, isto é, aqueles textos que servem de mediadores dos processos de ensino e aprendizagem, nestes se incluindo a avaliação.

Na medida em que, por um lado, os textos destes dois grupos aparecem nestes estudos a servir, grosso modo, duas práticas distintas - a primeira, a leitura; a segunda, a escrita -, por outro lado, o enfoque privilegiado, como já visto, é na “escrita acadêmica”, uma conclusão impõe-se, desde já: o letramento quando do contexto acadêmico diz sobretudo respeito a práticas de escrita e muito menos às

de leitura, aliás, ao contrário de outros contextos (e modelos) em que é a leitura a prática que mais imediatamente se associa ao letramento (cf. DURRANT e GREEN, 2001).

A explicação para a maior presença da escrita poderá ser encontrada numa das constatações de que um dos textos faz eco:

[...] os professores percebem que as dificuldades de leitura dos estudantes são menores que as de escrita, valorizam-nas como menos graves e sentem-se mais capacitados para lhes proporcionar ajuda, menos que em relação à escrita, em que detectam maiores dificuldades e valorizam-nas com maior preocupação [...] (Texto 8).

Mas impõe-se, parece-nos, uma outra constatação: a do eventual desfasamento entre o que se lê e o que se escreve na universidade, com todas as consequências para o desenvolvimento nos estudantes do repertório de práticas mais ou menos especializadas da esfera em que estão envolvidos – a científica. Talvez por isso, no mesmo texto anteriormente citado, se conclua:

[...] os estudantes, por outro lado, estimam que suas dificuldades de compreensão são maiores que as de produção de textos (Texto 8).

3. TENSÕES

Tal como se lê num dos textos do *corpus* em análise, o letramento acadêmico deve ser considerado

como o lugar do conflito, da tensão e da ruptura; do ajuste e do acolhimento; das regularidades e irregularidades, espaço de construção do conhecimento, de transformação do conhecimento comum em conhecimento intelectual, acadêmico ou científico, considerando aquilo que antes soava como falta ou desvio, relativamente às normas do contexto, como constituintes da escrita [...] e do conhecimento (Texto 2).

E se nem sempre nos estudos analisados este era o entendimento, da análise exploratória aqui efetuada o que ressalta de imediato são as tensões e conflitos que se colocam neste domínio, dividido que fica entre duas linhas de força: por um lado, i) a consciência crítica de que o letramento acadêmico não diz respeito apenas a um

conjunto genérico, neutro de *skills*, aplicáveis em qualquer circunstância; ii) a consciência de que, efetivamente, o letramento acadêmico tem de ser visto como um vasto repertório de práticas especializadas e convencionadas que os estudantes têm de desenvolver como condição para o seu sucesso.

Nesta última linha, outra tensão fica ainda latente: a dos modos para esse desenvolvimento. Em alternativa ficam ou práticas situadas, que incluam os gêneros e as práticas discursivas próprios de uma determinada disciplina, associados a questões de poder e identidade, que atravessam os atos de ler e escrever, com fins precisos, como por exemplo, ser avaliado; ou, pelo contrário, a exposição a regras e conhecimentos formais sobre a superficialidade das práticas de linguagem, na expectativa de que tal conhecimento seja transferido de um contexto para outro.

São alternativas que, em alguns casos, convivem de modo mais ou menos explícito, como nos Textos 8 e 16, onde a intenção de “*compreender, pela voz de alunos e professores como se organizam as actividades de leitura e de escrita*” ou “*pela voz dos alunos, compreender o que conta como um bom ensino quanto ao direcionamento de leituras propostas para aprendizagem de conteúdos curriculares académicos*” é motivada pela necessidade da eficácia junto de alunos “com dificuldades”.

Assumindo-se, assim, a existência de estados cognitivos que as práticas devem superar, compreende-se como muitos destes estudos se voltam para o professor enquanto chave para a resolução do “problema”. Com efeito, são as abordagens das habilidades técnicas – *skills* - e a da socialização nos discursos disciplinares, por meio da análise situada dos gêneros, que lhe são especializados que mais requerem do professor um forte grau de controle (cf. STREET, 2009).

Tensões e conflitos também existem quanto aos textos e às práticas que eles sustentam. Ao invés do esperado, dado o número significativo de estudos que se posicionavam, pelos seus objetivos e pressupostos de partida, num quadro similar ao do “modelo da socialização acadêmica” – o da aculturação nos “discursos e gêneros das disciplinas” – os gêneros de que se fala no âmbito da construção do sujeito academicamente letrado não são os especializados das disciplinas, exceto quando se trata de ler. Os textos que se escrevem nas práticas de letramento acadêmico são os da ordem das “ferramentas pedagógicas”, por meio dos quais os

estudantes exprimirão ou os saberes adquiridos ou os processos individuais e sociais da sua construção.

Tensão, portanto, entre as funções da leitura e da escrita na universidade, com esta última modalidade a apresentar-se como traço distintivo dos letramentos acadêmicos.

Ora, se pensarmos que para o sucesso nos estudos universitários é preciso que os estudantes “participem no discurso de determinadas disciplinas” (cf. GUTIERREZ, RYMES e LARSON, 1995), isto é, sejam *insiders* de determinadas culturas (cf. GEE, 1990), a ênfase no escrever tenderá a valorizar apenas um lado dessa participação (por causa da avaliação? podemos perguntar), em detrimento dos meios para a construção do saber – a leitura.

Mas não podemos ignorar que construir sentido a partir de um texto implica que tenhamos igualmente desenvolvido o *kit* de identidade próprio da comunidade discursiva a que esse texto pertence (cf. GEE, 2001; 2004) ou, por outras palavras, saibamos activar um repertório de práticas que inclui não só a decodificação, mas também a compreensão do que está em causa naquele texto, para que serve, por que foi escrito, que visão do mundo e da ciência veicula, em suma, a sua interpelação crítica (cf. LUKE e FREEBODY, 1999). Como Peter Freebody (1993, p. 57) escreve:

Mesmo que tu, como leitor, possas decodificar com sucesso um texto, possas compreendê-lo, relacionando-o com o teu conhecimento social, e possas tomar parte nas atividades de letramento por ele mediadas, uma leitura de fato bem sucedida [...] implica nada mais do que uma análise dos modos pelos quais o texto constrói uma versão de ti, o leitor.

E, “por extensão” acrescentam Durrant e Green (2001, p. 60), “da comunidade em que este leitor participa e, assim, ajuda a construir e manter”.

Neste quadro, podemos perguntar se as condições investigadas estarão de fato a criar condições para os estudantes serem identificados e se identificarem como membros efetivos de um grupo, o da comunidade discursiva onde têm de ser bem sucedidos.

Notas

1. A primeira disposição diz respeito ao conceito de 'letramentos acadêmicos' que aqui adotamos. Apesar de a denominação letramentos acadêmicos ser perfeitamente plausível a outros contextos que envolvam conhecimento escolar, queremos ressaltar particularidades do contexto acadêmico referente ao trabalho desenvolvido com a leitura e a produção textual escrita. A segunda disposição tem a ver com o plural usado. Sendo que cada disciplina é reconhecível pelos seus vocabulários específicos, conceitos e conhecimentos, e por padrões aceitos da atividade de fazer sentido, incluindo gêneros, estruturas retóricas, formulações argumentativas e dispositivos narrativos (cf. Henderson e Hirst, 2006), fica excluída a existência de práticas singulares, únicas que contem sempre e somente como letramento acadêmico. Neste contexto, não se tratará de "um" letramento apenas, mas de vários. Resultados deste estudo foram apresentados, inicialmente, no Congresso Ibérico - Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades, realizado na Universidade do Minho em 2010.

2. Projeto de investigação "Letramentos em contextos educativos: gêneros, interações e sentidos", em desenvolvimento no CIEd entre 2009 e 2011.

3. Tratou-se da 16th *European Conference on Reading*, Braga, 18-22 de Julho de 2009.

4. O corpus é constituído pelos seguintes textos: 1 - Baleiro, R., *New Literacy and Academic literacy in higher education*; 2 - Wilson, V., *A construção da escrita acadêmica: um constante desafio*; 3 - Bezerra, M. A., *Modelos de letramento em práticas de escrita acadêmica*; 4 - Malheiro da Silva et al, *A literacia informacional no espaço europeu do ensino superior*; 5 - Vieira, M. C., *Leitura significativa no Ensino Superior: quais as estratégias de ensino do professor?*; 6 - Heinig, O., "Tudo que li e escrevi durante o curso constituíram minha identidade como profissional": reflexões sobre o letramento na graduação; 7 - Laffin, M., *Letramentos no ensino superior de contabilidade*; 8 - Martinez, et al, *Alfabetización académica: diagnóstico situacional y propuestas para mejorar la comprensión y producción de textos en la universidad*; 9 - Fischer, A., *A construção de letramentos em contexto acadêmico: eventos, gêneros e sentidos*; 10 - Fischer, A.; Pelandré, N., *Leitura situada em um modelo dialógico dos letramentos na esfera acadêmica*; 11 - Sole, I., *La estrategia de relectura en la elaboración de tareas híbridas de lectura y escritura para aprender*; 12 - Hoffnagel, J., *A escrita na pós-graduação*; 13 - Espino, S.; Miras, M., *El uso de la toma de apuntes: análisis de casos en estudiantes de Psicología*; 14 - Cahillane-McGovern S. et al, *Student teachers' literacy lives; histories, practices and the construction of identity*; 15 - Van Hattun-Janssen, N.; Carvalho, J. A., *Transversal competencies in first year subjects: preparing for lifelong learning*; 16 - Järvinen, H-M., *Towards plurilingual literacy in higher education: reading and writing in disciplines*; 17 - Carvalho, J., *Developing writing abilities in Portuguese university students - different approaches in discussion*; 18 - Sousa, A., *EFLit education in the digital era: EFL undergraduates' reading habits in retrospect (1998-2008)*; 19 - Kaartinen, V., *Who am I as a teacher of writing - exploring student teachers' identities*.

5. O modelo nomeado como "Letramentos acadêmicos", por Lea e Street (2006), realça que a leitura e a escrita, no contexto acadêmico, não são práticas singulares e homogêneas. Ao contrário, são práticas múltiplas, híbridas e muito diversificadas, devido às distintas disciplinas, seus discursos, suas relações de poder, seus significados institucionais e as identidades sociais dos envolvidos nessas práticas. O plural, portanto, serve para marcar a distinção das abordagens que não consideram esta complexidade. A ênfase na forma de grafar é da nossa responsabilidade.

ADRIANA FISCHER

Possui graduação em Letras pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (1999), mestrado (2000-2001) e doutorado (2004-2007) em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Atuou como Investigadora Auxiliar no Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho, em Braga, Portugal, de julho de 2009 a fevereiro de 2011. Investiga, atualmente, a construção de letramentos na esfera acadêmica. Atua em cursos de formação continuada de professores. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino superior e letramentos, formação de professores de língua portuguesa, ensino e aprendizagem

de gêneros discursivos na escola (Ensino Fundamental e Médio) e na universidade, leitura, produção textual e argumentação escrita.

MARIA DE LOURDES DA TRINDADE DIONÍSIO

Doutora em Metodologia do Ensino do Português pela Universidade do Minho, Portugal. Atualmente é professora do Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didáctica e Supervisão, Centro de Investigações em Educação, da Universidade do Minho, Portugal. Publicou 16 artigos em revistas especializadas e 24 trabalhos em actas de eventos, possui 13 capítulos de livros e 9 livros publicados. Possui 67 itens de produção técnica. Participou em 21 eventos no estrangeiro e 9 em Portugal. Actua na área de Ciências da Educação Nas suas actividades profissionais interagiu com 29 colaboradores em co-autorias de trabalhos científicos. (CV DeGóis, Portugal, 25/04/2011).

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: Dionísio, A.; Hoffnagel, J. C. (orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 19-46.

BOYD, W.; CULLEN, M. A response to apparently low levels of numeracy and literacy amongst first year university environmental science students: a numeracy and literacy skills survey. **International Research in Geographical and Environmental Education**. 1998, 7(2), p. 106-121.

DIONÍSIO, M. L. **Educação e letramentos**. Relatório de disciplina (não publicado), 2006.

DURRANT, C.; GREEN, B. Literacy and the new technologies in school education: meeting the L(IT)eracy challenge? In: Fehring, H.; Green, P. (Eds). **Critical Literacy. A Collection of Articles from the Australian Literacy Educators' Association**. Newark, Delaware: International Reading Association, 2001, p. 142-164.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

FREEBODY, P. A socio-cultural approach: resourcing four roles as literacy learners. In: Badenhop E., A.; Watson, A. (Eds.). **Prevention of Reading Failure**. Sydney: Ashton-Scholastic, 1993, p. 48-60.

GEE, J. P. **Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling**. New York: Routledge, 2004.

_____. Reading as situated language: A sociocognitive perspective. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 7, 2001, p.14-725.

_____. **Sociolinguistics and literacies**: ideologies in Discourse. London: Falmer Press, 1990.

GUTIERREZ, K.; RYMES, B. ; LARSON, J. Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. **Harvard Educational Review**, 65(3), 1995, p. 445-471.

HENDERSON, R.; HIRST, E. Reframing academic literacy: Re-examining a short course for “disadvantaged” tertiary students. **English teaching: practice and critique**, 6(2), 2006, p. 25-38.

LANKSHEAR, C.; GEE, J. P.; Knobel, M. Literacy and empowerment. In: _____. **Changing literacies**. Philadelphia: Open University Press, 2002. p. 63-79.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The “Academic Literacies” model: theory and applications. **Theory into Practice**, 45(4), 2006, p. 368-377.

_____. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, 23, 1998, p. 157-172.

LUKE, A.; FREEBODY, P. A map of possible practices: Further notes on the four resource model. **Practically primary** 4(2), 1999, p. 5-8.

STREET, B. V. (2009). ‘Hidden’ Features of Academic Paper Writing. **Working Papers in Educational Linguistics**, Disponível em:
<http://www.thinkingwriting.qmul.ac.uk/documents>. Acesso em 22 fev. 2009.

_____. **Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education**. Harlow: Pearson, 1995.