

O MÉTODO DAS QUALIDADES DISCURSIVAS E LETRAMENTO ACADÊMICO: relato e análise das práticas de uma disciplina de escrita

THE DISCURSIVE QUALITIES METHOD AND ACADEMIC LITERACY: an analysis of the practices of a writing course

Jonas Augusto Fagundes¹
Vinícius Festa Rigo²

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo relacionar as práticas de escrita e leitura propostas pelo método das Qualidades Discursivas, de Guedes (2009), com os estudos de letramento. Para isso, em um primeiro momento, trazemos uma contextualização da disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I, do curso de bacharelado em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a fim de explicitar a dinâmica das aulas. Em seguida, descrevemos as práticas de leitura e escrita propostas na disciplina a fim de explicitá-las pelas lentes dos estudos de letramento, identificando os mediadores de cada prática. A partir dessas relações, a hipótese defendida é a de que, mesmo não utilizando os termos canônicos dos estudos de letramento, o método das Qualidades Discursivas e as práticas propostas a partir dele proporcionam a criação de uma zona de segurança, na qual todos os envolvidos atuam, de certa maneira, como mediadores de letramento.

Palavras-chave: Escrita. Leitura. Qualidades Discursivas. Letramento. Letramento acadêmico.

ABSTRACT: This work aims to compare the writing and reading practices proposed by the Discursive Qualities method, by Guedes (2009), to literacy studies. To achieve this, we first provide a contextualization of the course "Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I" in the Bachelor's in Letters program at the Universidade Federal do Rio Grande do Sul, to clarify the dynamics of the classes. Next, we describe the reading and writing practices proposed in the course to explain them through the lens of literacy studies, identifying the mediators for each practice. Based on these connections, the hypothesis put forward is that, even without employing the canonical terms of literacy studies, the Discursive Qualities method and the practices stemming from it create a safe zone, where everyone involved acts, to some degree, as literacy mediators.

Keywords: Writing. Reading. Discursive Qualities. Literacy. Academic literacy.

¹ Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGLET-UFRGS), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Magali Lopes Endruweit na área de Estudos da Linguagem – Linguística Aplicada. E-mail: ufrgsjonas@gmail.com.

² Mestre em Letras, na área de Estudos da Linguagem – Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGLET-UFRGS). E-mail: vinifrigo@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

“Construir significado com os outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual.” (Cecilia Bajour)

Como aponta a epígrafe acima, retirada de *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*, de Cecilia Bajour (2012, p. 25), a construção de sentido, assim como a consciência da significação, nunca é um ato individual. O sentido é algo que se dá e se constrói no coletivo, sempre em relação com o outro, por contraste. É justamente dessa perspectiva de construção conjunta que trataremos no presente trabalho, uma construção que se aproxima do que entendemos por letramento: um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto tecnologia e enquanto sistema simbólico, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19).

A inserção no contexto acadêmico exige que os estudantes se apropriem de novas práticas de leitura e escrita, que são necessariamente parte de um processo discursivo e interativo. Essas práticas envolvem a participação em situações discursivas próprias desse ambiente. Partindo desse entendimento, neste trabalho, buscamos analisar as práticas de sala de aula da disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa³, oferecida no curso de bacharelado em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que são balizadas pelo método das Qualidades Discursivas proposto em *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*, por Paulo Coimbra Guedes (2009).

Partindo da descrição das práticas da disciplina, nossa intenção é explicitar a relação entre as práticas de escrita e leitura promovidas em LPT I e os estudos sobre letramento. As análises esboçadas neste texto partem da nossa experiência enquanto alunos, monitores e ministrantes da disciplina; embora não pretendamos uma descrição particular de cada um desses três momentos, o que discutiremos aqui reflete o que há de geral ao longo desse tempo. Sustentamos a hipótese de que, ao colocar os alunos como protagonistas no processo de escrita e nas discussões sobre seus textos, a disciplina contribui para a criação de uma zona de segurança, um espaço em que os estudantes podem experimentar a escrita como um meio de construção de sentido coletivo, favorecendo seu desenvolvimento, também, como mediadores de letramento acadêmico.

Para isso, este trabalho se divide em duas seções principais. Na primeira, trazemos a descrição da disciplina apresentando as Qualidades Discursivas, o método de avaliação que baliza as práticas da sala de aula; em seguida, tratamos das orientações para a escrita dos textos, incluindo tipos textuais

³ Daqui em diante será retomado como LPT I.

(narração, descrição e dissertação) e os motes para os textos; por fim, descrevemos a avaliação e o processo de reescrita que dela decorre. Na segunda seção, elencamos as práticas da disciplina – o momento de contextualização, a escrita, a leitura em voz alta e a escuta, os comentários aos textos, a troca de bilhetes e a reescrita – e as relacionamos com os estudos sobre letramento. Por fim, trazemos as considerações gerais sobre as relações estabelecidas.

A DISCIPLINA

A disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I, consiste em uma proposta de ensino escrita que envolve a construção do método de avaliação dos textos dentro e fora da sala de aula, a prática da escrita e da leitura em voz alta, bem como a prática da avaliação a partir dos critérios construídos em aula.

A atividade central deste programa é composta por uma série de temas cuja intenção é incentivar que o aluno fale de si, de assuntos próximos a sua realidade, sem precisar (ou mesmo poder) recorrer às opiniões já articuladas sobre determinados assuntos. Seguindo os temas propostos, os alunos devem produzir textos narrativos, descritivos e dissertativos, nessa ordem, apoiados nas quatro Qualidades Discursivas propostas por Guedes (2009): *questionamento, objetividade, concretude e unidade temática*.

Esses textos são lidos em voz alta para a turma, que são, efetivamente, o público-alvo das produções, bem como o próprio docente e os monitores acadêmicos. São eles que comentarão os textos, debatendo a respeito do que funciona e o que não funciona, tanto a partir da leitura em voz alta quanto em atividades de leitura silenciosa.

Tanto em aula quanto em comentários por escrito, a discussão a respeito do texto se dá em torno da qualidade dos textos (trataremos disso na próxima seção), na intenção de apontar caminhos para o seu aprimoramento. Isso significa que o que deve ser levado em consideração nessa avaliação é o manejo das Qualidades Discursivas e o efeito que o texto consegue causar nos ouvintes e leitores, não sendo considerada prioridade a capacidade persuasiva do texto ou questões relacionadas à realidade que o aluno escolheu descrever. Isso porque o objetivo é a criação de um texto que chame o leitor a dar palpites sobre o modo como o assunto é tratado, não sobre a vida do autor, criando uma atmosfera de troca de opiniões, de aconselhamento – no sentido de *conselho*⁴ construído por Benjamin (2012) ao tratar do narrador. Esse gesto de aconselhamento tem por objetivo trazer à tona alguma medida de consciência linguística durante as discussões, uma vez que, com os colegas, professores e monitores levantando

⁴ “Aconselhar é menos responder a uma pergunta do que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está se desenrolando” (Benjamin, 2012, p. 216).

quais efeitos o texto causou ou deixou de causar, o autor poderá determinar quais efeitos deliberados funcionaram e quais foram acidentais, sejam desejáveis ou não. Idealmente, essa prática informará o processo de reescrita do texto.

AS QUALIDADES DISCURSIVAS

Questionamento

O *questionamento* é o motivo que levou o aluno a se dar ao trabalho de escrever, seu desconforto com alguma situação, pois, se nada o desacomodou, não há razão para pensar sobre algo e muito menos escrever sobre isso. Essa qualidade vai de encontro com a obrigação comumente imposta pelas aulas de escrita dedicadas à redação para concursos, que costuma exigir que a escrita seja sobre um tema específico.

Sendo assim, um questionamento é necessário. O aluno é instigado a falar de algo não resolvido, já que, se estiver solucionado, não há motivo para tratar desse assunto, indo contra a ideia de que se escreve apenas sobre o que está pronto e resolvido na nossa cabeça. Pelo contrário: escrevemos para poder encontrar uma saída para o problema que temos.

Por esse motivo, incentivamos que o aluno trate de questões que já são suas. Contudo, ficando unicamente centrado no significado do problema em sua vida, o escritor apenas falará de si, transformando o texto em uma lista de queixas. Parte da qualidade do *questionamento* está, também, em convidar o leitor a participar de uma discussão que é genuinamente do nosso interesse e, por isso, poderá vir a interessá-lo também. O aluno conseguirá trazer o leitor para junto de si se conseguir que este assuma como sua a questão apresentada no texto. Para isso, é imprescindível que o autor do texto leve seu leitor em consideração, o que nos leva à próxima Qualidade Discursiva.

Objetividade

Outro critério de avaliação dos textos diz respeito à capacidade de olhar o problema de fora, ou *objetividade*. É necessário enxergar a questão a ser tratada do mesmo ângulo do leitor, precisando termos, explicitando definições e esclarecendo para si próprio – bem antes de esclarecer para o leitor – sentimentos imprecisos e indefinidos, próprios da linguagem interior⁵. Estes, à medida que são postos à prova, escaneados, revisitados, acabam por se tornar mais claros não só para o leitor, mas principalmente para o autor, que transforma essa descoberta na matéria do seu texto. Essa mudança de foco é extremamente produtiva por se tratar de um exercício de alteridade.

⁵ “Tornar inteligível a linguagem interior é uma operação de conversão que acontece junto com a elaboração da fala e a aquisição da escrita” (Benveniste, 2014, p. 132).

A *objetividade* se configura, assim, em uma qualidade que orienta o autor a pensar no outro, mais precisamente, em seu leitor. No contexto da sala de aula, isso pode implicar tanto na necessidade de contar detalhes de situações que os presentes não conhecem, como também omitir detalhes que já estão claros para todos. Como exemplo, em um texto de apresentação pessoal, o autor tem poucos motivos para se descrever fisicamente, uma vez que estará diante de seus leitores; por outro lado, se um aspecto particular de sua aparência for o mote do texto, faria todo o sentido que ele fosse descrito, chamando a atenção dos ouvintes e leitores para tal detalhe. O modo como esse tipo de subsídio é apresentado para que o leitor entenda o assunto do texto é avaliado pela *concretude*, próxima qualidade discursiva em nossa lista.

Concretude

Trata-se de oferecer provas ao leitor, deixando que ele próprio possa julgar os argumentos apresentados pelo autor, sem precisar confiar apenas na opinião de quem conta. O leitor sempre quer provas, portanto, é preciso pedir aos alunos que coloquem no texto os aspectos particulares de sua experiência que os leva a pensar tal coisa ou outra. A *concretude* geralmente se manifesta na forma de relatos narrados e descrições que costumam causar certo efeito visual no leitor, dando a impressão de que podemos enxergar o que o autor enxergou.

Retomando nosso exemplo anterior, a descrição de uma característica física seria a *concretude* posta em prática, contanto que esta sirva ao assunto do texto. De pouco serve uma descrição ou narração que não contribuem para o assunto do texto. Geralmente, quando escrevemos com a intenção de preencher linhas, acabamos dizendo mais do que o que seria necessário e fugimos do assunto, seja de propósito ou de forma inconsciente. A última Qualidade da lista trata disso.

Unidade Temática

A *unidade temática*, como sugere o nome, é tratar de um único assunto, pois quem se propõe a dizer tudo não consegue dizer muito de nada. É a delimitação de um tema que torna tanto um diálogo quanto um texto interessante às partes envolvidas. Ao abordar mais de um assunto, o autor corre o risco de desorientar o leitor. Aqui, no entanto, é importante acrescentar certa nuance ao que podemos considerar “um assunto”.

Quando tratamos de escrita, é difícil delimitar o que cabe e o que não cabe dentro de um texto. O tema central de uma discussão pode envolver incontáveis aspectos diferentes de um mesmo ponto de vista que os une e costura para tratar daquele assunto central. Uma discussão sobre aparências pode exigir tanto a descrição de um nariz quanto a da fachada de uma casa, da mesma forma que pode acabar

não precisando de nenhuma das duas. Depende. Quem decide o que funciona, no entanto, são os leitores e ouvintes, que dirão se uma parte ou outra do texto parece supérflua. Há, contudo, um outro aspecto que guia as produções dos alunos e que ajuda a determinar se alguma produção foge ou não do tema. Falaremos disso a seguir.

TRÊS BLOCOS, 12 TEXTOS

A disciplina de LPT I é dividida em três blocos diferentes, nos quais os alunos focam na escrita de um tipo de texto: narração, descrição e dissertação. Cada um desses blocos conta com quatro temas, de certa forma vagos, que servem para orientar a escrita, mas sem restringir completamente o assunto do texto.

Os textos do bloco narrativo têm como temas *apresentação pessoal*, *relato de um aspecto cotidiano*, *relato de uma emoção forte* e *relato de uma situação que provocou um aprendizado*. Os temas têm em comum incentivar que o aluno reflita sobre a própria experiência e traga assuntos familiares, sobre os quais sabe e quer falar. Nesse bloco, é esperado que os alunos façam uso da narração para contar de si, o que permite levantar em aula questões como ponto de vista e escolhas do que contar ou omitir em uma história. Embora o assunto dos textos seja a vida dos próprios alunos, é importante ressaltar que, na escrita, a realidade se torna ficção, as pessoas viram personagens, as situações viram cenas, e o que é contado acaba sempre sendo fruto de um ponto de vista. Isso permite centrar a discussão nas escolhas que o autor faz ao contar as coisas de um jeito ou de outro e no efeito que isso causa ou deixa de causar nos ouvintes e leitores.

Em seguida vem o bloco composto por textos descritivos e que tem como temas descrições *de uma pessoa*, *de um objeto*, *de um processo* e *de um tipo de pessoa*. Guedes (2009) trata a descrição como análoga a uma faca, capaz de cortar da realidade aquilo que interessa ao autor de um texto. Estes recortes devem servir a um propósito no texto, enfatizando um aspecto da realidade tal como vista pelo autor.

Bem por isso, são recortes escolhidos com um propósito determinado, fazendo parte da narração e da construção do ponto de vista expresso no texto. Significa dotar a descrição de um propósito para além da tarefa escolar de apenas contar o que vê, pressupondo que o objeto descrito será visto da mesma maneira por todos os que o observarem. Assumir essa faca intelectual é assumir que a descrição é uma arma na mão do autor, que irá usá-la da maneira que lhe parecer mais útil. Os temas de processo e tipo de pessoa, por fim, além de darem continuidade ao exercício de uso da descrição, também servem para dar início ao processo de distanciamento do aluno quanto à matéria do seu texto, para poder, em seguida, dar início ao bloco da dissertação.

O bloco narrativo propõe temas mais introspectivos, enquanto a descrição, menos introspectiva que a narração, funciona de intermediário entre esta e o bloco seguinte, o dissertativo, cujos temas têm como propósito dar enfoque para formas de argumentação. Os textos dissertativos têm como temas fazer *uma comparação, uma análise, uma classificação e uma definição*. Esse tipo de texto deixa à mostra a diferença entre aquele que narra/descreve e aquele que disserta. O narrador conta uma história e descreve algo a partir da experiência que teve com o objeto de seu texto; na dissertação há, essencialmente, um movimento argumentativo, o que significa expressar uma visão de mundo, deixar claro o ponto de vista que orienta o olhar do observador. É inevitável, e inclusive esperado, que os alunos façam uso de narração, descrição e dissertação em todos os textos, afinal são recursos linguísticos, e nenhum gênero textual pode prescindir de alguma medida dos três; contudo, a cada bloco, interessa, tanto para as produções escritas quanto para as discussões feitas em aula, que os alunos façam o esforço de focar em cada um desses tipos textuais nos momentos apropriados da disciplina. Essas relações intrínsecas entre os modos como usamos a língua também estão manifestas nos quatro temas propostos para o bloco dissertativo.

Segundo Guedes (2009), propomos aos alunos o uso de quatro atitudes dissertativas capazes de guiar a forma de organizar um texto dissertativo. Ao examinar, olhar de perto o que se está querendo conhecer, é preciso comparar o fenômeno com outro semelhante, pois essa é a base de qualquer tentativa de compreender a realidade, “permitindo ver semelhanças e diferenças entre duas ou mais entidades quaisquer” (Guedes, 2009, p. 275). Também, é necessário *analisar* para ver do que é feito o objeto ou o fenômeno em questão. Essa análise depende da identificação proporcionada pela comparação. A *classificação* é possível após a análise estabelecer que determinados grupos de seres, fatos ou ideias possuem características semelhantes e, por fim, *definir* o fenômeno para deixar clara sua singularidade com relação aos demais fenômenos do mesmo tipo. Naturalmente, todos os textos irão conter mais de uma dessas atitudes, pois são parte indissociável do processo de pensamento. Pede-se aos alunos apenas que tragam cada uma delas em foco em cada um dos textos a serem escritos. E, claro, sempre levando em consideração as Qualidades Discursivas.

Por ser um texto essencialmente argumentativo, a dissertação discute uma questão (*unidade temática, questionamento*), apresentando argumentos e fatos (*objetividade, concretude*) para exemplificar os conceitos levantados pelo autor. Isso porque “o bom leitor quer dialogar com o texto e não ouvi-lo falar sozinho” (Guedes, 2009, p. 323).

Retomamos, então, um momento importante das aulas de escrita: a leitura em voz alta dos textos. Nesse momento, o aluno leitor é ouvido sem interrupções e, apenas depois dos aplausos dos colegas, começa a discussão. A troca produtiva entre colegas, monitores e professor a respeito do texto

recém lido costuma colocar em foco aspectos da experiência de uso da língua escrita que geralmente não estão claros no instante solitário da escrita do texto. Nesse momento entendemos que “[...] a leitura pública do texto em sala de aula funcionaria como um nível intermediário entre a presença do interlocutor na fala e a sua ausência na escrita” (Endruweit; Nunes, 2013, p. 212).⁶

Conforme apontam Endruweit e Nunes (2013, p. 212), durante a leitura para os colegas, “a escrita faz sentido para um número de pessoas ainda presentes, mas que não representam todos os leitores possíveis do texto. Elas podem fazer – e efetivamente fazem – ponderações próprias de um ouvinte. Ou seja, estão presentes, embora simbolizem uma ausência” que o aluno deve considerar no seu momento de escrita. Considerar essa ausência significa considerar o seu leitor, pois, nesses ouvintes-leitores, há “certo distanciamento da conversa do dia a dia, centrada em um contexto conhecido, já que é pouco provável que todos os alunos de uma turma mantenham uma relação de proximidade. Entre eles, há uma convivência física, mas também uma separação interlocutiva” (Endruweit; Nunes, 2013, p. 212).

Por meio da busca das Qualidades Discursivas no texto no momento de leitura, é possível fornecer ao autor encaminhamentos para melhorar o seu texto, e para os ouvintes é a chance de praticar o gesto de crítica construtiva, que mais tarde eles poderão exercer sobre si mesmos. A procura pelas Qualidades Discursivas no texto do colega, durante a leitura em voz alta, faz as vezes de uma conversa: é como quando alguém nos conta alguma coisa e nos pergunta “Como assim? Não entendi” ou “Espere aí, como é que você começou a falar disso se estava falando daquilo?”⁷. É justamente esse tipo de perguntas que os alunos fazem durante as discussões e que estimulam as reflexões necessárias para o processo de reescrita dos textos, do qual falaremos a seguir.

AVALIAÇÃO E REESCRITA

Outra parte importante do processo de escrita de um texto é a reescrita. Não faria sentido a leitura em voz alta, ouvir comentários dos colegas, monitores e professores ou aprender critérios para avaliar um texto se não tivéssemos a intenção de reescrever o texto. Para a reescrita, os alunos contam com a avaliação feita pelos colegas durante as aulas — no caso dos textos que foram lidos em voz alta —, e uma avaliação por escrito, feita por meio de comentários no texto elaborados pelo professor e/ou monitores – para todos os textos, impreterivelmente.

⁶ Essa discussão se encontra em *O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência?*, de Endruweit e Nunes (2013).

⁷ Essa reflexão é parte do texto *Leitura pública: o segredo do olhar do outro na construção da escrita*, de Endruweit e Lovatto (2019).

Esses comentários levantam questões pertinentes que o leitor faria para o texto. Assim, os comentários funcionam como bilhetes orientadores⁸, servindo para orientar o processo de reescrita dos textos. A reescrita em si acaba ganhando alguma forma de interlocução: o autor do texto, embora desprovido da presença física de seu interlocutor, tem questões a responder que devem ajudar no trabalho de reescrita. O texto reescrito pode, também, ser lido em voz alta para a turma, caso o aluno queira discutir suas ideias e dificuldades com o grupo.

AS PRÁTICAS DA DISCIPLINA

Nesta seção, descrevemos as práticas da disciplina de LPT I, do curso de bacharelado em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para analisá-las à luz dos estudos sobre letramento a fim de identificar, a partir das relações estabelecidas, como se desenvolve o processo de mediação de letramento nesta disciplina.

Para tratar das práticas, cabe antes definir o que entendemos por letramento e, em sequência, mediação de letramento. Partindo do entendimento de Kleiman (1995) de que o conceito de letramento abarca contextos de práticas sociais situadas que envolvem o uso da escrita, enxergamos a disciplina de LPT I, tal como descrita na seção anterior, como um desses contextos. Na mesma perspectiva de Kleiman, Brian Street (1984) considera que os significados que se atribuem à leitura e à escrita são dependentes dos contextos sociais em que são produzidos.

Ainda sobre esse aspecto social, Street (2003) enfatiza que o debate sobre práticas de letramento é imprescindível em qualquer discussão sobre letramento. Como aponta Volkweis (2020, p. 19), ao dissertar sobre o papel do revisor de textos como mediador de letramento, o significado dessas práticas depende daqueles envolvidos nas atividades de leitura e escrita em determinado contexto. Partindo dessa perspectiva de letramento, a ideia com que trabalhamos aqui tem como foco não “a escrita em si, mas a forma como as pessoas lidam com a escrita, os significados e as participações que constroem com ela e em torno dela” (Volkweis, 2020, p. 19).

No caso da disciplina de LPT I, são os professores, os monitores e os alunos que compõem esse contexto em que se desenvolvem as práticas de escrita e leitura. Esse contexto é, precisamente, o acadêmico; daí decorre nossa definição de letramento acadêmico como práticas de letramento que se dão no contexto da universidade. O conceito descrito aqui deriva da perspectiva sociocultural de letramento desenvolvida por Brian V. Street (1984), que entende o letramento acadêmico como um

⁸ Para mais detalhes sobre a discussão acerca dos bilhetes orientadores, conferir o trabalho de Pasin (2018), *O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leitura e produção textual no contexto acadêmico de letras*.

conjunto de práticas sociais de leitura e escrita próprias do contexto universitário, que envolvem formas específicas de produção, circulação e validação do conhecimento.

Sendo assim, analisaremos, aqui, a atuação desses professores, monitores e alunos enquanto colaboradores do processo de letramento; ou seja, suas participações como mediadores de letramento, cujo papel é o de auxiliar todos os envolvidos a interagir com textos escritos. Para essa análise, sete práticas da disciplina serão consideradas: a contextualização, a escrita, a leitura em voz alta, a escuta, os comentários aos textos, as trocas de bilhetes orientadores e a reescrita.

O momento inicial da disciplina: a contextualização

O semestre se inicia com a apresentação do programa de ensino, do cronograma de aulas e com uma discussão sobre a importância da prática da escrita — justificando o volume de textos (12, no total) a serem produzidos ao longo do semestre — no processo de aprendizado da disciplina. Em seguida, algumas semanas do semestre são dedicadas à apresentação e discussão das Qualidades Discursivas, pois são elas que irão balizar a avaliação e as sugestões que serão feitas em cada texto. Esse momento inicial conta com a análise de textos na intenção de preparar os alunos para o que é esperado tanto das suas produções quanto do teor das discussões feitas em aula a respeito dos textos dos colegas.

Traçando um paralelo desse momento inicial da disciplina com os estudos de letramento, nos parece produtivo pensar essa introdução e contextualização em conjunto com as ideias propostas por Lillis (2001) a propósito da prática do mistério.

Para Lillis (2001), uma das tensões que emergem quando os estudantes adentram o ambiente universitário se dá por conta de conflitos entre as expectativas dos professores quanto ao que os alunos devem produzir: os professores esperam que os estudantes já saibam produzir textos e trabalhos acadêmicos sem que os critérios para a escrita e a avaliação dessas produções tenham sido explicitados em aula. A esse conflito, Lillis (2001) dá o nome de prática do mistério, pois os alunos são colocados em uma situação similar a um jogo que deve ser jogado sem que saibam as regras e qual o objetivo final.

Pensando no proposto sobre a prática do mistério, parte do processo de letramento acadêmico, então, deve ser desvendar esse mistério: explicitar aos alunos o que se espera dos textos escritos, esclarecer os propósitos das tarefas e deixá-los cientes de quais critérios serão utilizados para avaliação. Assim, entendemos as semanas iniciais da disciplina de LPT I como um primeiro momento de contextualização, por parte do professor, sobre a importância e a razão de ser das propostas de escrita, e a explicitação e discussão dos critérios de avaliação como uma estratégia de mediação de letramento. Essa contextualização, naturalmente, continua acontecendo durante todo o semestre, uma vez que a construção do que significa avaliar e discutir um texto é constante e envolve a participação de todos os

presentes. Nesse momento inicial, contudo, o professor parece ocupar o papel central de mediar as expectativas que a academia tem sobre os alunos — que se materializam nos critérios de avaliação da disciplina, bem como no que é esperado durante as discussões em sala de aula — e suas práticas de escrita, a fim de esclarecer e auxiliar os estudantes a atingir essas expectativas.

Temos, então, nesse primeiro momento da disciplina, pensando esse processo de contextualização e de explicitação do método de avaliação, o professor como um primeiro mediador de letramento.

Terminado o período inicial de contextualização e apresentação da disciplina por parte do professor, ela assume um caráter de oficina, colocando o aluno como protagonista: se inicia o processo de prática de escrita, leitura e discussão dos textos. Abaixo, dividimos cada uma dessas práticas em seções para discutir como se dá o processo de mediação de cada prática; contudo, destacamos que essa divisão se dá aqui apenas para fins didáticos, pois entendemos que todas essas práticas funcionam em um conjunto indissolúvel no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

A escrita

Passado o momento de contextualização, as produções textuais dos alunos têm início. Assim, semanalmente, eles devem escrever a partir das temáticas selecionadas para cada um dos blocos — narrativo, descritivo e dissertativo — e trabalhar com o método das Qualidades Discursivas para escrever os textos que serão ponto de partida para as discussões acerca da construção de sentido.

Essa etapa, no entanto, acontece em casa: os textos precisam ser levados prontos, ou ao menos iniciados, para as aulas, para que possam ser lidos e discutidos com os colegas. A primeira prática proposta pela disciplina, assim, parece ser um processo um tanto quanto solitário, pois o aluno, sozinho, precisa se confrontar com a página em branco e começar a escrever o seu texto; contudo, embora solitário, é uma prática menos misteriosa — retomando o conceito de Lillis (2001) —, uma vez que já tem contato com o que se espera da atividade de escrita.

Estabelecendo uma relação desta etapa com os estudos de letramento, nos parece que esta tarefa acaba sendo, novamente, propícia para que se gerem tensões. Quando pedimos aos alunos que escrevam para mostrar suas visões de mundo, isso pode fazer com que venham a se questionar se algo do que sabem ou pensam é bom o suficiente para ser digno de ser escrito. Sabemos que a escrita é um processo árduo, que demanda esforço daquele que se coloca diante da folha em branco e se propõe a

passar pelos estágios de seus infernos⁹, e essas inseguranças causadas por esse momento de escrita criam tensões cuja análise pensamos ser produtiva a partir das noções de *zona de contato*, *zona de segurança* e *estratégias das artes letradas das zonas de segurança* (Pratt, 1991; Canagarajah, 1997).

Pratt (1991) utiliza a noção de zona de contato para identificar tensões sociais que surgem a partir da interação entre sujeitos, nas quais há influência de um contexto sócio-histórico. Utilizando esse conceito na prática de escrita proposta pela disciplina de LPT I, podemos pensar no contexto acadêmico como o fomentador da criação das tensões sociais que constroem essa zona de contato. Uma vez que os estudantes têm contato com as diversas produções do meio acadêmico e científico, é possível que se sintam intimidados para produzir um texto no qual deem protagonismo a suas próprias opiniões e visões de mundo.

Canagarajah (1997) retoma os conceitos utilizado por Pratt (1991) para discutir a respeito de como os estudantes, estando em uma zona de contato, fazem para poder construir uma zona de segurança, conceito utilizado por Pratt (1991) para designar um espaço construído no qual os sujeitos tenham alto grau de liberdade, confiança, e sejam protegidos da opressão do meio – no caso da discussão feita aqui, do meio acadêmico. Assim, para Canagarajah (1997), os alunos farão uso de estratégias das artes letradas nas zonas de contato, ou seja, a criação de novas formas de dizer, de construir conhecimento, para que se fomente a criação de uma zona de segurança.

No ambiente de zona de contato criado a partir da prática da escrita da disciplina de LPT I, parece-nos que, justamente, a proposta de escrever partindo de si, da história de cada um, é a estratégia utilizada para que se construa essa zona de segurança. Dando aos alunos o protagonismo para que não apenas falem do que acreditam, mas para que narrem, através de suas escritas, as histórias de como construíram essas crenças, esses conhecimentos e essas visões de mundo, se fomenta a criação de uma zona de segurança para que cada aluno possa ter seu olhar, sua história e seu conhecimento afirmado e reconhecido no meio acadêmico.

É importante retomar, aqui, que parte do processo da disciplina envolve que os alunos falem de si em suas produções, detalhe esse que pode, e efetivamente gera, tensões: alunos costumam revelar se sentirem desconfortáveis de contarem algo de si, especialmente para ler diante dos colegas. Nesses momentos, é importante lembrar que são eles quem decidem o que será exposto nos textos e que ninguém tem a obrigação de escrever ou ler em voz alta sobre temas delicados ou que possam constrangê-los em qualquer medida. Dar essa liberdade de escolher especificamente o que será

⁹ Em *O inferno da escrita*, texto de Riolfi (2011), a autora relaciona as etapas do processo da escrita aos infernos da Divina Comédia, de Dante Alighieri: caminhos tortuosos, cada um com suas dificuldades particulares a serem superadas.

discutido no texto oferece certo grau de segurança aos alunos, que, conforme o decorrer do semestre, aprendem que escolher como e o quê contar também é parte do processo de escrever. Em tempo, a maioria se sente confortável o suficiente para falar de suas angústias e medos, o que parece indicar alguma medida de segurança entre os membros da comunidade criada nas aulas de produção de texto.

Há receio, também, a respeito do que será dito sobre os textos durante as discussões após a leitura em voz alta. Para dar conta dessa insegurança é importante retomar a forma como os textos de exemplo, trazidos nas semanas iniciais da disciplina, foram discutidos. Serve à memória que as discussões são e serão sempre a respeito dos efeitos de sentido que uma produção causa ou falha em causar, estando para além do interesse do grupo e do escopo dos critérios de avaliação tratar de aspectos da vida pessoal de quem escreve. Fica a cargo do professor e outros mediadores, como monitores acadêmicos, conduzir as discussões na direção desejada.

A leitura em voz alta e a escuta

Após a escrita dos textos, a terceira e a quarta prática da disciplina se dão de modo simultâneo; contudo, cada uma coloca os holofotes sobre mediadores diferentes.

Primeiramente, a prática da leitura em voz alta dá protagonismo ao autor do texto. Tendo sido superado o processo solitário da escrita, é o momento de levar a produção para ser ouvida e comentada. Para isso, os alunos são encorajados a ler o seu próprio texto em voz alta para os colegas da turma. E é quando se inicia a prática da leitura em voz alta que se desenrola a quarta prática da disciplina: a escuta.

Enquanto a leitura dá protagonismo ao autor do texto, a escuta coloca os colegas ouvintes como protagonistas. Essa prática faz com que seja necessário aos demais alunos o exercício de uma escuta atenta, pois estes não acompanham o que está sendo lido com o auxílio de algum suporte material, é somente a voz que irá fazer esse processo de mediação.

O cenário que se constrói no momento da leitura em voz alta é, também, um gerador de tensões: o medo de se expor, o constrangimento da leitura diante da turma e o receio a respeito dos comentários que serão feitos. Contudo, é na prática da leitura em voz alta que se mostra um elemento importante do processo de mediação, que irá equiparar todos os presentes: a voz.

A partir da voz do autor, lendo o seu próprio texto, contando sua história e sua visão de mundo aos colegas, que se propiciará, em sala de aula, a construção de uma zona de segurança na qual o aluno e a sua escrita são os protagonistas. Quando falamos em voz como mediação, no entanto, não nos referimos apenas à voz do aluno que leu seu texto, mas também às vozes que comentam sobre esse texto e às vozes que comentam sobre esses comentários: é a possibilidade de olhar no olho do interlocutor durante a discussão sobre o texto, em um diálogo legítimo. Constrói-se, assim, uma espécie

de humanização do processo de avaliação; em outras palavras, as tensões, mediadas pela voz, se transmutam em uma zona de segurança.

Tratemos, a seguir, do momento de comentar os textos.

Os comentários aos textos

A quinta prática da disciplina, e a última que se dá em sala de aula, na coletividade, é o processo de comentar os textos dos colegas. Esses comentários devem ser pautados em critérios específicos: o que está em jogo são as Qualidades Discursivas, e não a história do texto ou a história do aluno. Após o término da leitura em voz alta, os colegas, os monitores da disciplina e o professor comentam os pontos positivos da escrita, os momentos em que a execução das Qualidades Discursivas se deu de forma satisfatória, e também os pontos que poderiam ser melhorados ou mais desenvolvidos para que o texto produza os efeitos esperados pelo autor.

Essa prática, no entanto, só funciona de modo satisfatório e produtivo por conta da zona de segurança que se estabelece na sala de aula. Os comentários e debates sobre o texto se dão de modo horizontal, fazendo com que todos os participantes se sintam convidados e instigados a comentar a fim de auxiliar o autor com sugestões para aprimorar sua escrita. O autor, por sua vez, participa junto da discussão, comentando, por exemplo, quais intenções teve com um trecho ou outro, mas que não surtiram o efeito esperado, podendo, nesse momento, perguntar aos colegas o que poderia ser feito para obter tais resultados.

Nesse momento, todos os envolvidos na disciplina parecem assumir o papel de mediadores de letramento. Colegas, monitores e professores, todos, ao comentar o texto dos alunos, atuam no processo de auxiliar o autor a aprimorar o seu texto para que ele atinja, de modo satisfatório, os critérios de avaliação estabelecidos pela disciplina. Se constrói, assim, um ambiente que propicia e fomenta a interlocução, no qual todos que se propuserem a comentar e a auxiliar atuam como mediadores dessa etapa particular do processo da escrita.

As trocas de bilhetes orientadores

A sexta prática da disciplina, a troca de bilhetes orientadores, talvez seja a forma mais comum do processo de mediação de práticas de escrita. Após os comentários em sala de aula, os alunos entregam seus textos para que os monitores e os professores os leiam e deixem comentários ao longo da leitura, bem como um bilhete ao final com sugestões e orientações.

Com esta prática, podemos traçar novamente um paralelo com a discussão trazida sobre a prática do mistério e a proposta de *talkback*. Para Lillis (2001), a proposta de *talkback* seria uma

alternativa à ideia de *feedback*, enquanto o *feedback* estaria relacionado à avaliação sem possibilidade de retorno, o *talkback* está relacionado à interlocução, em um processo que se constitui de, no mínimo, três etapas: escrita, reflexão a partir de comentários e sugestões, e posterior reescrita. O que se propõe aos alunos a partir da prática de trocas de bilhetes orientadores é, justamente, a prática que Lillis (2001) nomeia de *talkback*, uma interlocução a respeito do texto, uma troca de ideias para, com o outro, construir conhecimento.

Aqui, vemos mais explicitamente o papel do monitor da disciplina e do professor enquanto mediadores de letramento, pois é a partir dos comentários e dos bilhetes que serão dadas instruções e sugestões aos alunos sobre como se pode fazer ajustes para que o texto atinja os critérios de avaliação propostos pela disciplina. Esses bilhetes orientadores se somam às discussões e às sugestões feitas em sala de aula, não se sobressaindo a elas, mas sim trabalhando juntos para auxiliar na última prática: a reescrita.

A reescrita

A sétima prática da disciplina, a reescrita, pode ser pensada como um retorno, mas também como um novo começo. Retorno porque, tendo o aluno passado pelas demais práticas, ele volta a olhar o seu texto e o reescreve, fazendo os ajustes a fim de adequar os pontos que não atingem as expectativas da disciplina. Contudo, podemos olhar para esse processo também como um novo começo, pois, neste estágio, tendo já passado pelas demais práticas, o aluno lá do começo, que sofreu com o processo de escrita, com a angústia de falar de si, já não é mais o mesmo.

Agora já mais consciente das expectativas e mais familiarizado com as práticas acadêmicas, o aluno retorna ao seu texto com alguma bagagem da disciplina, com os comentários dos colegas, com o bilhete orientador, e reescreve o seu texto, adequando-o às expectativas que a turma tem sobre ele, mas não deixando de lado sua singularidade. Uma vez que já se tem consciência da zona de contato na qual se está adentrando toda vez que se depara com a página em branco, ou com a necessidade de ajustes no processo de reescrita, o aluno já sabe quais estratégias utilizar. Assim, o processo de construção individual de cada zona de segurança a partir da escrita se torna um processo menos árduo, menos protocolar e mais criativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, inicialmente foi feita uma contextualização da disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa I, destacando sua estrutura e as práticas propostas em sala de aula. Foram exploradas as práticas de leitura e escrita dos alunos, com base no método das

Qualidades Discursivas, que engloba os critérios de *unidade temática, concretude, questionamento e objetividade*. Essas práticas foram relacionadas aos estudos de letramento, identificando os mediadores envolvidos no processo de aprendizagem. Além disso, foi analisado como a leitura em voz alta, os comentários dos colegas e a reescrita dos textos contribuem para a construção de um espaço colaborativo e de reflexão crítica, favorecendo o desenvolvimento do letramento acadêmico dos estudantes.

Ao fomentar a participação ativa dos alunos no processo de escrita e reescrita, por meio de atividades como leitura em voz alta, comentários construtivos e trocas de bilhetes orientadores, a disciplina proporciona um ambiente no qual os estudantes se tornam protagonistas do seu próprio aprendizado. Essa abordagem não só favorece a construção coletiva de significados, um elemento central para o processo de letramento acadêmico, como também prepara os alunos em certa medida para a complexidade das interações discursivas características do ambiente universitário.

Com isso, esperamos poder, ao menos, sugerir que as práticas de LPT I materializam os conceitos de letramento ao envolver os alunos em um processo contínuo de reflexão e aprimoramento de seus textos. Professores, monitores e colegas atuam como mediadores de letramento, orientando e incentivando os alunos a desenvolverem suas habilidades de escrita e leitura em um contexto acadêmico. Por meio dessa interação, os estudantes têm a oportunidade de compreender as expectativas da academia — pelo menos no contexto da sala de aula de LPT I — e se apropriar das práticas discursivas necessárias para sua inserção nesse ambiente universitário.

Referências

BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BENJAMIN, Walter. *O narrador*. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.

BENVENISTE, Émile. *Últimas aulas no Collège de France*. São Paulo: Unesp, 2014.

CANAGARAJAH, A. Suresh. Safe houses in the contact zone: coping strategies of african-american students in the academy. *College Composition and Communication*, Urbana, v. 48, n. 2, p. 173-196, May 1997. Doi: <https://doi.org/10.2307/358665>

ENDRUWEIT, Magali Lopes; LOVATTO, Amelia Biesek. *Leitura pública: o segredo do olhar do outro na construção da escrita*. 2019.

ENDRUWEIT, Magali Lopes; NUNES, Paula Ávila. *O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência?* Calidoscópio, v. 11, n. 2, p. 204-213, maio/ago. 2013.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino de escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KLEIMAN, Angela. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, Angela. (Org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LILLIS, Teresa. *Restricted access to a privileged practice*. In: LILLIS, Teresa. Student writing: access, regulation, desire. Reino Unido: Routledge, 2001.

PASIN, Nathália Oliveira. *O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leitura e produção textual no contexto acadêmico de letras*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2018.

PRATT, Mary Louise. *Arts of the contact zone*. Profession 91, New York: MLA, p. 33-40, 1991.

RIOLFI, Claudia Rosa. *Lições da coragem: o inferno da escrita*. In: RIOLFI, Claudia; BARZOTTO, Valdir Heitor. O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 11-31.

STREET, Brian V. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Artigo apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre letramento e diversidade. Londres: King's College, 2003.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VOLKWEIS, Felícia Xavier. *O papel do revisor: é preciso pedir ao óbvio que se justifique*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2020.