



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE LETRAS**

CURSO DE LETRAS - LICENCIATURA/BACHARELADO

PROJETO DE EDUCAÇÃO TUTORIAL

“Laboratório de Letramentos Acadêmicos - LabLA/UNIRIO”

Prof. Dr. Diego da Silva Vargas

Projeto submetido ao Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação do Programa de Educação Tutorial PET da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito para sua inserção na Incubadora de Grupos do Programa de Educação Tutorial (PET-UNIRIO) - 2024.

Rio de Janeiro
Novembro de 2023

1. INTRODUÇÃO

Este projeto se constrói, tomando como princípio básico a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que rege a vida acadêmica e a sustentabilidade da educação pública de nível superior em nosso país como uma educação de qualidade, que visa a dialogar interna e externamente com a vida social em suas diferentes manifestações.

Com base neste pressuposto, este se apresenta, então, como um Projeto de Educação Tutorial que se alinha aos campos interdisciplinares da Linguística Aplicada e da Educação. Especialmente, parte-se da articulação entre estudos em Educação Linguística, em Letramentos e em Ensino Superior, buscando refletir sobre (e intervir nas) práticas de letramento acadêmico desenvolvidos nos cursos superiores que compõem a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Essa escolha se deriva, inicialmente, do fato de que seu autor atua como docente nos cursos de Letras, especificamente nos componentes curriculares que são atravessados por discussões que envolvem a reflexão sobre práticas de linguagem, especialmente compreendidas a partir dos campos da Educação Linguística e dos Letramentos.

Entretanto, cabe ressaltar que este projeto não se restringe ao envolvimento desses componentes curriculares nem aos cursos de Letras, uma vez que, como será possível ver mais adiante, parte-se aqui da concepção de que a formação universitária, em todos os cursos superiores, se dá pelo entrelaçamento de diferentes práticas de letramento. Entende-se também que esse processo de formação está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da educação linguística construída na escola, uma vez que é cruzado por formas diversas de se compreender suas relações com a fala e com a escrita aprendidas nesse importante espaço de sua vida social.

Neste projeto, não enfocaremos a discussão sobre as práticas escolares de letramento, mas cabe dizer que ele se vincula a outras ações de seu coordenador dedicadas a tal discussão que são fundamentais para repensarmos a relação dos universitários com a linguagem acadêmica. Dessa maneira, apesar de nosso foco estar na educação linguística e nas práticas de letramento que se desenvolvem e que se podem desenvolver na universidade, é importante esclarecer que este projeto vai muito além da busca por técnicas e metodologias de ensino, uma vez que se entende aqui que a forma como tais práticas se realizam nas salas de aula

universitárias manifesta formas de se ver a linguagem, a aprendizagem e o aprendiz. Tais formas vão nortear práticas de ensino de fala, leitura, escrita e escuta desenvolvidas em todos os âmbitos de nossa vida social, desenvolvendo-se, portanto, não apenas nas salas de aula e não apenas no que se refere ao ensino específico de uma disciplina. Elas, portanto, manifestam o que mais adiante chamaremos de políticas cognitivas.

Não se pode esquecer, assim, que, como já apontaram, uma série de trabalhos acadêmicos e documentos oficiais, as práticas de linguagem desenvolvidas na escola e na universidade são algumas das principais responsáveis pelo chamado fracasso escolar, ou seja, pela exclusão de seus alunos, sem que possam finalizar sua trajetória escolar ou acadêmica (ALMEIDA, 2015; ANGELUCCI et al., 2004; BRASIL, 1997, 1998, 2006; COELHO, 2002; GONÇALVES, 2016; GOULART, 2014; MARINHO, 2010; OLIVEIRA, OESTERREICH E ALMEIDA, 2018; PEDRALLI e CERUTTI-RIZZATTI, 2013; ROJO, 2004, 2009; SANTOS, 2017; SOARES, 1997; SOARES, 2017).

É neste ponto que, principalmente, este projeto se articula aos projetos pedagógicos dos cursos de Letras da UNIRIO, uma vez que ele se constrói como uma tentativa de contribuir para a superação destes problemas, dentro desta universidade, em especial (mas não apenas) dentro dos cursos de licenciatura e de bacharelado da Escola de Letras e, conseqüentemente, nos cursos com os quais pretende dialogar este projeto. Sendo assim, este se alinha à perspectiva de que, “quando se concentra no conhecimento da Língua, não se trata mais de torná-la entidade a ser cultuada, mas sim de considerá-la tanto como objeto de reflexão, quanto como acervo dinâmico, sujeito à contínua aprendizagem e à aquisição de exigente competência” (UNIRIO, 2009, p.4 / UNIRIO, 2016, p.8) e de que “se compreende hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais e discursivas construídas não só pela aprendizagem escolar, mas também pelas comunidades de leitores” e “o texto (...) como resultante de interação tanto com as normas sociais quanto com as histórias de seu ambiente, bem como, ainda, com as expectativas de seus potenciais leitores” (UNIRIO, 2009, p.5 / UNIRIO, 2016, p.9).

Não foram encontrados dados quantitativos públicos ou pesquisas que comprovem o grau de evasão dos alunos dos Cursos de Letras da UNIRIO, porém, não é difícil percebê-la no cotidiano desta universidade. As disciplinas ministradas pelo docente responsável por este projeto, por exemplo, que se encontram ainda nos períodos iniciais dos cursos nunca contam

com o total de alunos ingressantes¹. O mesmo é dito por outros colegas professores que atuam nos cursos da Escola de Letras.

No âmbito da UNIRIO como um todo, os dados são chocantes. Em pesquisa divulgada pela Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), em maio de de 2023, considerando-se o intervalo de 2014.1 a 2022.1, nota-se que houve uma taxa de evasão de 46,9% e de retenção de 38,8%. A taxa de conclusão fica em apenas 10,3%². Em uma série histórica, divulgada em em 2014, observava-se uma evasão de 24,2% - naquele momento, o maior percentual da Região Sudeste e um dos maiores do Brasil³. Observa-se, assim, um agravamento da situação ao longo dos anos.

Sabemos que a evasão é gerada por múltiplas causas. Com base nisso, este projeto pretende alinhar-se, então, às políticas e ações desta universidade na luta pela redução da evasão e pela elevação do sucesso acadêmico, uma vez que os produtos e as ações construídos aqui, em conjunto com as ações de ensino, de pesquisa e de extensão de seu coordenadora, podem ser usufruídas por estudantes não apenas da Escola de Letras, mas também de outros cursos de licenciatura e de bacharelado que se vejam alcançados por eles.

O foco nas práticas de letramento e na chamada educação linguística torna-se bastante propício às questões postas nos projetos pedagógicos dos cursos e aos objetivos de um projeto de educação tutorial, uma vez que as práticas de linguagem acadêmicas se constroem por meio da construção de significados por parte do falante/leitor/escritor, de seus conhecimentos prévios, em inte(g)ração com quem dialoga, com as informações novas que recebe. Assim, tal foco nos permite perceber, de maneira mais clara, as políticas cognitivas construídas - e romper com elas, se necessário, já que, assim, se pode entender em que medida o aprendiz é silenciado em seu próprio processo de aprendizado (uma das principais causas do insucesso acadêmico, relatadas cotidianamente pelos estudantes das universidades públicas brasileiras) e como é possível lhe devolver a voz que lhe fora tomada.

Aqui, mais uma vez, alinha-se este projeto aos projetos pedagógicos dos Cursos de Letras da UNIRIO, uma vez que:

Considerando-se o processo de ensino-aprendizagem, detecta-se que em pleno século XXI continua-se a executar metodologias defasadas em

¹ Sabe-se que este dado não demonstra a evasão dentro do curso, uma vez que os alunos podem não seguir a matriz curricular do curso tal como foi prevista, mas entende-se que este pode ser um dado relevante em pesquisas sobre a evasão no curso.

² Fonte:

https://www.unirio.br/estudante/prograd/camara-de-graduacao/ApresentaodoRelatrio_EvasoRetenoeSucesso.pdf

³ Fonte: http://www.uff.br/sites/default/files/serie_historica_evasao_e_conclusao.pdf

detrimento de práticas que promovam a construção do conhecimento e não a sua simples transmissão. Desta forma, a escola deixa de ser um espaço de reprodução de saberes e passa a ser vista cada vez mais como um espaço de criação. Cabe aqui, portanto, a negação de modelos de escola que remontem a paradigmas do século XIX. Este curso de Licenciatura prevê, então, a formação de um licenciado capacitado para refletir sobre processos de ensino e aprendizagem, propiciando-lhe as habilidades necessárias para a superação dos desafios de renovadas condições de exercício profissional, permitindo diversos tipos de formação multidisciplinar em um mesmo programa (UNIRIO, 2016, p.9-10).

E que:

Busca-se reinventar a figura do Bacharel, não mais herdeiro da tradição beletrista, pronta a ser acionada em certas ocasiões sociais, nem vítima de formação profissional difusa, que lhe fornece poucos instrumentos para uma inserção ativa no mundo do trabalho. O Bacharel, na proposta político pedagógica do curso de Letras aqui apresentada, alia uma sólida formação de cultura literária e vigoroso exercício concomitante dos papéis de usuário e observador da língua portuguesa, com a prática de experiências em duas vertentes de expansão das Letras – a produção textual em diferentes suportes e o processamento analítico de documentos da memória literária (UNIRIO, 2009, p.7).

Assim, os cursos de licenciatura e de bacharelado em Letras da UNIRIO assumem a responsabilidade de se pensar as práticas de linguagem diversas em seus contextos microinteracionais e macroculturais, observando-se ainda como elas são atravessadas por relações históricas de poder e de desigualdade. Em função disso, constrói-se este projeto de educação tutorial com foco nas práticas de linguagem, buscando entendê-las de forma inter/trans/multi/indisciplinar, já que se nota “uma redefinição dessa área de estudos por meio de uma intensificação do diálogo com novas práticas historiográficas e interartísticas, com as mídias e tecnologias (de impressão, acústicas, digitais) ligadas à comunicação oral e escrita e em contato crítico com a criação literária e artística contemporâneas”. (UNIRIO, 2016, p.7).

Em relação às práticas de linguagem que circulam na academia, nota-se ainda que há uma necessidade de se pensar, de forma mais sistemática, as práticas de letramento desenvolvidas nos cursos superiores por parte de todos os seus agentes, uma vez que não se observa, por meio do discurso discente cotidiano, um trabalho sistematizado e consciente desenvolvido com tais práticas ao longo dos mais diversos cursos. Poucos são os cursos na UNIRIO que apresentam disciplinas enfocadas nesse processo de aprendizagem e, mesmo nesses, ao que parece, tais discussões ficam restritas a essas disciplinas. Essa ausência de sistematização faz com que os alunos não se (re)conheçam em relação às suas práticas de

letramento e suas capacidades linguísticas, acadêmicas e profissionais. Este projeto visa a, então, contribuir para a construção desse (re)conhecimento.

Nesse sentido, é interessante observar também que este projeto dialoga com as últimas Diretrizes Curriculares pensadas de maneira democrática para os Cursos de Formação de Professores (BRASIL, 2015)⁴, uma vez que, logo em seu artigo 2º, propõe:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico envolvendo conceitos, princípios e objetivos da licenciatura que se desenvolvem na construção e apropriação dos **valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerente a uma sólida formação científica e cultural inerentes ao ensinar e aprender**, na socialização e construção de conhecimentos - diálogo constante entre diferentes visões de mundo e sua inovação.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por **dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações**, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p. 02, grifos nossos).

Além disso, tais diretrizes também apontam que os projetos institucionais de formação de professores devem contemplar, entre outras questões, “aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores” (BRASIL, 2015, p.05); e devem conduzir, entre outros objetivos, ao “acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, material de apoio pedagógico de qualidade, tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando-se programas de fomento à pesquisa na e sobre a educação básica” (BRASIL, 2015, p.06); ao “uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na perspectiva de aprimoramento da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural dos/das professores/as e estudantes” (BRASIL, 2015, p.06) e à “promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-as ao processo pedagógico com a intenção de possibilitar o desenvolvimento de criticidade e criatividade” (BRASIL, 2015, p.06).

Tais pontos anteriormente destacados se apresentam profundamente ligados aos propósitos deste projeto, uma vez que se vinculam diretamente às discussões que se pretende

⁴ As diretrizes publicadas no ano de 2019, construídas de maneira pouco democrática e sem o apoio de um debate nacional sobre a formação de professores, apresentam uma visão bastante redutora de língua, de linguagem e do trabalho com esses conceitos no ensino superior. Por isso, não são trazidas neste texto.

construir aqui sobre práticas de letramento e de educação linguística desenvolvidas na universidade (em diálogo e em disputa com a educação básica). Acrescenta-se ainda que, em seu art.12º, tais diretrizes preveem ainda a existência, nos cursos de formação de professores, de um núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, que compreenderia, entre outras possibilidades, a participação em “atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e a apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social” (BRASIL, 2015, p.11)⁵.

Tais diretrizes apontam caminhos que colocam em evidência problemas encontrados cotidianamente no contexto dos cursos de Letras e demais cursos da UNIRIO. Se, obviamente, não se pode, por meio deste projeto, resolver as necessidades curriculares desses cursos, pode-se, ao menos, contribuir para que as discussões propostas pelas diretrizes, vinculadas aos caminhos teórico-práticos adotados na construção deste projeto, se façam, de alguma forma, presentes no cotidiano desta universidade, em um primeiro nível, e, em um segundo nível, no cotidiano das escolas em que atuam/atuarão os discentes que se depararem com suas ações.

Tem-se como norte aqui o compromisso social de, como destaca Rajagopalan (2003), contribuir para a melhora das condições de vida dos menos privilegiados ou, como afirma Moita Lopes (2006), produzir conhecimentos relacionados ao modo como as pessoas vivem seu cotidiano, seus sofrimentos, projetos políticos e desejos. Nesse sentido, este projeto entende que a vida escolar e acadêmica, em especial, o cotidiano da escola e da universidade pública, é parte fundamental da vida das pessoas que dele fazem parte, podendo atuar de forma limitadora ou potencializadora (VARGAS, 2017). Pressupõe-se, portanto, que a teoria se molde a partir das especificidades da prática (RAJAGOPALAN, 2003), que se reconheçam, na pesquisa, os saberes que se derivam da prática (LUDKE, 2001) e a experiência como contributiva a uma investigação educativa (CONTRERAS, 2016).

Tal perspectiva se justifica, quando se nota que o Brasil enfrenta uma dificuldade histórica de fazer com que os estudos na universidade dialoguem com as práticas escolares (GERHARDT, 2013). Especificamente, em relação à educação linguística, tal dificuldade gera uma didática que não reconhece o lugar central das práticas de letramento como base

⁵ Ainda que as novas diretrizes de 2019 não falem explicitamente sobre esses temas, também não os negam, o que nos permite entender que essa é uma discussão ainda relevante para as políticas públicas educacionais voltadas para o ensino superior.

para o seu desenvolvimento. Com este projeto, acredita-se, então, ser possível gerar uma rede de transformações nos espaços escolares em que atuam ou atuarão os professores que passem por tal formação, de forma a que futuramente, seus alunos não venham a sofrer o mesmo que sofreram em suas trajetórias acadêmicas.

Reconhece-se, assim, o processo de construção do conhecimento como sendo, necessariamente, condicionado a uma prática, a problemas que são reais, ao compromisso com a vida social e, em especial, com a melhora da educação pública no Brasil. Desse modo, as práticas que envolverão este projeto poderão ser utilizadas para a construção de novas propostas de educação linguística na universidade através da construção de cursos, oficinas, palestras e rodas de conversa sobre as mais diferentes práticas de leitura, escrita, fala e escuta acadêmica - o que estamos chamando aqui de Laboratório de Letramentos Acadêmicos - LabLA/UNIRIO.

Aqui, cabe, portanto, ressaltar que o Laboratório de Letramentos Acadêmicos - LabLA/UNIRIO pretende se constituir um braço do Laboratório de Letramentos Acadêmicos - LabLA/UFF. O LabLA/UFF existe já há alguns anos e vêm realizando ações de sucesso para o público interno e externo à universidade. O laboratório faz parte do GEPLA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura e Escrita Acadêmica - grupo de que faz parte o coordenador deste projeto. O laboratório da UFF, coordenado pelas professoras Jéssica do Nascimento Rodrigues e Fabiana Esteves Neves, se define da seguinte maneira:

Os/as docentes, bolsistas e voluntários/as colaboradores/as e participantes do programa de extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA-UFF) objetivam oferecer um conjunto de ações de extensão, com e sem parceiros interinstitucionais, que visam à minimização do intervalo entre as práticas de ler-escrever gêneros da esfera acadêmica, e as práticas de ler-escrever gêneros da esfera do trabalho docente na educação básica, promovendo atividades organizadas semanal, quinzenal, mensal e semestral. A cada ação (oficinas, rodas de leitura, palestras etc.), as inscrições de estudantes e professores/as são realizadas por intermédio da PROEX/UFF. No corpo dessas ações, estão muitos expedientes pedagógicos de formação docente por intermédio das práticas sociais letradas da esfera acadêmica e, por isso mesmo, além de ser um programa de ensino (da escrita e da leitura de gêneros acadêmicos) e de extensão (aos/as professores/as trabalhadores/as das escolas públicas, muitas vezes distanciados/as da produção científica mais recente), é um programa de pesquisa, como espaço em que se produz, reproduz e transforma conhecimentos/ saberes sobre a práxis educativa, e sobre a formação do/a professor/a da educação básica.

Se, na UFF, o LabLA se constitui como um programa de extensão, aqui, no âmbito da UNIRIO, entende-se que o Programa de Educação Tutorial é o espaço mais adequado para a sua formação. Assim, podemos relacionar melhor suas ações, de um lado, às necessidades de formação dos estudantes dos cursos de Letras e, de outro, às necessidades internas dos demais cursos de nossa universidade.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Kleiman (1995), os letramentos podem ser definidos como conjuntos de práticas sociais que funcionam de modos específicos em relação ao uso da escrita e da fala, definindo as formas por meio das quais os sujeitos nelas envolvidos constroem relações de identidade e de poder. Soares (1998) explica que abordar a linguagem sob a perspectiva dos letramentos representa um modo de compreender a presença da escrita no mundo social, ao entender que sua inserção na história de um determinado grupo e de seus indivíduos traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas.

Tais modos específicos, citados anteriormente, se manifestam em diferentes práticas de letramento, que se realizam em diferentes eventos de letramento, localizados em diferentes agências de letramento (KLEIMAN, 1995), tais como a escola e a universidade, por exemplo, e as diversas formas de se interagir linguisticamente que nelas podem se apresentar, em função dos diferentes microcontextos que se apresentam e dos interactantes. Nesse sentido, não se pode ignorar que a formação acadêmica também se vê atravessada por diferentes práticas de letramento.

Com base nessas questões, postula-se aqui que o letramento acadêmico (MARINHO, 2010; FIAD, 2011) apresenta-se em entrelaçamento com outras práticas de letramento, tais como o letramento escolar (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2004; VARGAS, 2017); o letramento linguístico (RAVID e TOLCHINSKY, 2002; NEVES, 2015, 2017), os multiletramentos ou letramentos digitais (BRAGA, 2013; DIONISIO, 2008; ROJO, 2009) e os letramentos de resistência/reexistência (RAJAGOPALAN, 2002; SOUZA, 2011), além de outros tipos de letramentos que se entrelaçam no cotidiano dos sujeitos que compõem a comunidade acadêmica.

Dessa forma, torna-se importante pensar nas práticas de educação linguística desenvolvidas na universidade, entendendo que elas contribuem não somente para o desenvolvimento de capacidades linguísticas, mas também desenvolvem concepções do que é

ser um falante ou um aprendiz de uma língua, ou seja, do que é ser um sujeito em uma determinada comunidade linguística. O problema é que a escola - principal agência de letramento -, em geral, concebe o letramento não como o desenvolvimento de práticas sociais, mas sim como competência individual necessária quase que exclusivamente para o êxito escolar (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009). A universidade, por sua vez, dificilmente consegue desfazer essa construção (MARINHO, 2010; NEVES, 2015, 2017). Como consequência, grande parte da população brasileira, ainda que possa estudar, não chega a se formar como leitores críticos e autônomos e produtores de textos proficientes, eficazes e autorais (ROJO, 2004).

Dentro dessa concepção escolar tradicional de letramento, há apenas uma maneira de se aprender a ler e a escrever, na qual o texto escrito é visto como uma entidade autônoma. Sendo, portanto, autônomo, caberia aos alunos compreender qualquer texto em função da aprendizagem escolar e, assim, teriam uma vida acadêmica de sucesso. Entretanto, como apontado na introdução deste trabalho, uma série de pesquisas e trabalhos já demonstraram que essa não é a realidade de nosso país.

Se se observa, por exemplo, o letramento que se constrói na universidade - o chamado letramento acadêmico -, é possível notar que “o discurso acadêmico se sustenta por estratégias elaboradas de erudição pouco compreensíveis e usuais para um leigo” (MARINHO, 2010, p.370). Dessa forma, em função de sua trajetória escolar construída nas bases anteriormente expostas, para os estudantes que acessam essa nova agência de letramento e nela se insere em novos eventos de letramento, nem sempre é tarefa fácil se inserir nessas novas práticas.

Segundo Marinho (2010, p.366), essa dificuldade é ignorada pelas universidades no momento de receber seus alunos:

Uma das prováveis justificativas para essa lacuna pode ser a crença (subjacente aos discursos de senso comum e aos currículos) no princípio de que se aprende a ler e a escrever (não importa qual seja o gênero) no ensino fundamental e médio. Aos professores universitários, costuma causar estranhamento o fato de encontrar alunos pouco familiarizados com a leitura e a produção de gêneros que sustentam as suas aulas e outros eventos próprios à vida acadêmica (MARINHO, 2010, p.366).

Tal estranhamento se deriva de uma compreensão de língua como entidade autônoma e homogênea. Nesse sentido, o aprendizado dessa língua uniforme automaticamente permitiria a todos se utilizarem dela nas diferentes práticas de linguagem. Com base nesta

concepção, desenvolve-se, então, uma atitude docente denominada por Marinho (2010) de compensatória:

Ainda como desdobramento da crença no domínio da língua como garantia para o domínio do gênero, manifesta-se outro pressuposto: um trabalho de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica é uma estratégia compensatória, interessada em oferecer aos alunos, que “têm dificuldades de leitura e de escrita” (MARINHO, 2010, p.371).

Assim, de forma geral, não se problematiza nos bancos universitários as concepções de trabalho com a linguagem em suas diferentes formas e como ela, em diferentes contextos, pode representar práticas sociais diferentes, que se organizam de modo único e estabelecem relações de identidade e de poder entre sujeitos e seus saberes. Tal perspectiva estabelece uma relação direta com a noção de educação linguística, que pode ser definida, segundo Bagno e Rangel (2005, p.63) como:

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística. Inclui-se também na educação lingüística o aprendizado das normas de comportamento lingüístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir.

Nesse sentido, a perspectiva de uma proposta de educação linguística, apoiada nos Estudos em Letramentos, amplia a concepção tradicional de ensino de língua, inclusive, por deslocar o foco dessa prática de ensino do objeto de estudo - uma língua abstrata e isolada de quem a uso - para o sujeito que aprende e sua relação com suas próprias práticas linguísticas.

Hoje, além das dificuldades da universidade para ensinar os alunos a ler e a escrever, observa-se um conflito lingüístico que se dá nos espaços acadêmicos entre a língua valorizada na escola (e seus saberes, sua cultura) e a língua (e os saberes, a cultura) que o aluno traz para dentro dela. Sobre isso, diversos trabalhos reforçam a existência de um ciclo de silenciamento e opressão tanto em relação às possibilidades dos alunos de se colocarem como leitores, escritores e falantes autônomos, autores e críticos no espaço acadêmico - consequência das experiências escolares anteriormente vividas -, o que se torna um ciclo

difícil de se romper (BRITO, 1997; DELL'ISOLA, 1997; GERALDI, 2003; GERHARDT, 2013; ROJO, 2004, MARINHO, 2010, CONTRERAS, 2016, entre outros).

Vargas (2017) defende que tal ciclo se baseia, principalmente, na dimensão política da cognição, uma vez que, mais do que conteúdos, formas de se conceber a aprendizagem definem a interação que se dá em sala de aula entre alunos, professores e objetos de estudo. Segundo o autor,

se consideramos que o ser humano é um ser essencialmente cognitivo⁶ (...), precisamos prontamente entender que visões sobre a cognição e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem constroem visões de ser humano que podem ser potencializadoras ou delimitadoras, dependendo de onde e de como circulam. Sabendo do lugar de prestígio que a escola tem em nossa sociedade e do papel que ela exerce na formação de aprendizes, acredito que seja urgente pensar nas políticas cognitivas nela e por ela (im)postas, em termos institucionais.

O termo “política cognitiva”, no qual o autor se baseia para levantar a questão posta na citação acima, é um termo cunhado por Kastrup (1999, apud KASTRUP, 2005; 2012; 2015), partindo dos estudos de Deleuze sobre a aprendizagem e a produção de subjetividade e do princípio da não separação entre conhecimento e política. Em Kastrup (2012, p.56), a autora define política cognitiva como “um modo específico de relação com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo” (KASTRUP, 2012, p.56). Segundo sua concepção, a ideia que temos do que é o conhecimento e a própria ideia que temos do que é a aprendizagem vão muito além de posicionamentos teóricos, e constituem, na verdade, políticas da cognição (KASTRUP, 2005; 2012).

A partir disso, entende-se que uma concepção de aprendizagem sempre emerge dos discurso sobre e das práticas de ensino. A primeira é a política de reconhecimento (ou de representação), segundo a qual, sujeitos e mundos são preexistentes às situações de aprendizagem, que estariam baseadas, portanto, na resolução de problemas igualmente preexistentes. A segunda é a política de invenção, segundo a qual, mundos e subjetividades são entendidos como efeitos de práticas. Dentro dessa concepção, a aprendizagem seria dada, então, a partir não da resolução, mas sim, da invenção de problemas.

Partindo dessas noções, entende-se, na construção deste projeto, que, para que a realidade anteriormente apresentada se altere, torna-se necessário, então, pensar em outros

⁶ Para se entender porque o autor define o ser humano como um ser essencialmente cognitivo, é preciso ler seu texto completo e compreender a visão de cognição com a qual trabalha, não isolando-a de aspectos corpóreos, sociais e culturais.

caminhos para a formação acadêmica, que permitam também no espaço universitário desenvolver uma prática inovadora e inventiva (CONTRERAS, 2002; KASTRUP, 2005), rompendo com o ciclo de silenciamento supracitado.

Entretanto, para que essa prática possa se desenvolver, é preciso que a própria universidade se lembre de que, especificamente em relação à educação linguística (mas não só), “devido à história pregressa de imersão em um contexto de ensino-aprendizagem centrado na classificação e conceituação, as/os estudantes tendem a apresentar a cognição escolar definicional como principal forma de raciocínio para lidar com a leitura e a escrita acadêmicas” (NEVES, 2015, p.32). E não apenas com a leitura e com a escrita, mas com toda e qualquer prática de linguagem que se insere nesse e em qualquer outro contexto, sendo, portanto, essa “restrição à cognição escolar definicional” (NEVES, 2015, p.32), um dos fatores que limitam o desenvolvimento dos estudantes em sua formação acadêmica.

Como assinala Rajagopalan (2013), o grande desafio do educador linguístico é ajudar os aprendizes a dominar a língua sem que sejam dominados por ela. Desse modo, é importante usar a educação linguística como meio de conscientizar-se sobre a realidade e de transformá-la. Para isso, como defende Gerhardt (2013), se deve incluir verdadeiramente os alunos e seus saberes nos projetos pedagógicos e nas propostas didáticas, de modo que se possibilite o desenvolvimento de sua autonomia, através do exercício do agenciamento sobre seus processos de aprendizagem, para que se tornem singulares na escola e em todos os espaços sociais que desejem ocupar.

Nesse sentido, questiona-se aqui: Como é possível desenvolver uma formação acadêmica focada na educação linguística e, conseqüentemente, nas diferentes práticas de letramento que a envolvem, através de uma prática de ensino baseada em uma política cognitiva de invenção? Este projeto de educação tutorial, então, se constrói na busca por articular tais questionamentos ao desenvolvimento de uma prática de formação alinhada à perspectiva teórica anteriormente apresentada.

3. OBJETIVOS

Partindo, então, da discussão posta anteriormente, este Projeto de Educação Tutorial parte de algumas questões: O que é estar na universidade? O que é pensar e produzir conhecimento academicamente? Que práticas de linguagem devem ser construídas juntamente a tais processos de produção de conhecimento? Que relações se podem/se devem

estabelecer entre as práticas de linguagem desenvolvidas na escola e as que se constroem na universidade? Como a experiência de se estar na universidade pode/deve transformar outras experiências de linguagem e de vida?

Com base nessas questões, tal projeto se constrói com os seguintes objetivos:

- a) Compreender as práticas de letramento e de educação linguística presentes nos cursos superiores da UNIRIO;
- b) Desenvolver atividades de natureza coletiva e interdisciplinar relativas a tais práticas, contribuindo para a formação acadêmica dos graduandos que participem do projeto;
- c) Contribuir para a criação de novas estratégias de educação linguística e novas práticas pedagógicas de letramento acadêmico, de forma que se colabore com a redução das taxas de reprovação e evasão e o desenvolvimento da excelência dos cursos desta instituição;
- d) Realizar grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar que envolvam práticas de letramento de educação linguística acadêmicas.
- e) Estimular o desenvolvimento, por meio de tais práticas, do espírito crítico e da atuação profissional pautada pela ética, pela cidadania e pela função social da educação superior;
- f) Criar ações de divulgação das concepções defendidas neste projeto, bem como das atividades e das discussões realizadas no seu âmbito.

5. METODOLOGIA DE TRABALHO

Este projeto se constrói em uma perspectiva metodológica essencialmente qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Como um projeto que articula pesquisa, extensão e ensino, trará diferentes metodologias de pesquisa e de ações, em função das múltiplas necessidades que busca atender. Pretende-se organizar ações que se voltem ao debate e à divulgação das questões teoricamente postas neste projeto junto ao corpo docente e discente da UNIRIO, bem como ações concretas de ensino de práticas de letramento acadêmico abertas aos estudantes de todos os cursos da UNIRIO, além de ações específicas voltadas para as especificidades dos distintos cursos. Assim, pretende-se organizar rodas de conversa, minicursos, oficinas, sessões de tutoria, etc.

Os bolsistas envolvidos no projeto, por sua vez, atuarão ativamente no desenvolvimento dessas atividades e irão se reunir semanalmente para discutir os encaminhamentos de suas ações, bem como para construir uma discussão teórica sobre as práticas desenvolvidas. Dessa forma, pretende-se que eles atuem de forma coletiva e por meio de ações conjuntas, articulando a competência acadêmico-profissional com o compromisso social que envolve o seu fazer.

Por fim, ressalta-se que, uma vez que é foco de atenção deste projeto as práticas de letramento e de educação linguística desenvolvidas na escola e na universidade, assume-se, então, um compromisso profundo com a interdisciplinaridade e com inserção do uso das novas tecnologias nesse processo de formação.

6. CRONOGRAMA PARA O PRIMEIRO ANO DO PROJETO

Ações	J a n	F e v	M a r	A b r	M a i	J u n	J u l	A g o	S e t	O t	N o v	D e z
Estudos teóricos e discussão sobre os materiais lidos												
Análise documental referente aos cursos da UNIRIO												
Desenvolvimento de ações de ensino e de extensão (mesas, debates, cursos de curta duração, atividades de apoio etc.)												
Aplicação de questionários junto aos estudantes e professores da UNIRIO participantes das ações do projeto												
Produção do relatório semestral												
Produção do relatório anual												

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, O. C. S. Evasão em cursos a distância: análise dos motivos de desistência, Universidade de Brasília UNB. 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br>. Acessado em: 06 de Mai. de 2015.

ANGELUCCI et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar. **Educação e pesquisa**, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.5, n.1, pp.63-81, 2005.

BRAGA, Denise Bértoli. Tecnologia e participação social no processo de produção e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela Internet. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 49, n. 2, Dez. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos - um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. Em: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 1997.

COELHO, M. L. A formação continuada do docente universitário em cursos a distância via internet: um estudo de caso. 2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2003/texto06.htm>. Acesso em: 08 jun. 2012

CONTRERAS DOMINGO, J. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan./abr. 2016.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (organizadores). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 3.ed. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2008.

DELL'ISOLA, R. L. P. A avaliação da leitura de textos no ensino de Língua Portuguesa. In: DELL'ISOLA, R. L. P.; MENDES, E. A. M. (org.). **Reflexões sobre a Língua Portuguesa: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**. Paraná: UFPR, v. especial, 2ª parte, p. 357-369, 2011.

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

GERHARDT, A. F. L. M. As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (orgs.). **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, pp.77-113.

GONÇALVES, Marilane da Costa. Letramento no Ensino Superior: participação dos docentes e impactos no processo de aprendizagem. **Int. J. Activ. Learn.** Rio de Janeiro v. 1, n. 1, p. 24-34, jul./dez. 2016.

GOULART, Cecília M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014.

KASTRUP, V. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre. In: **Educação & Sociedade**, v.26 n.93. Campinas: Cedes, 2005, p.1273-1288.

KASTRUP, V. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, R. O. (org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. pp.52-60.

KASTRUP, V. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Ed.). **Os significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, pp. 15-64.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v.8, n.3, p. 487-517, set.-dez.2008.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 74, p. 77-96, 2001.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica – interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 13- 44.

NEVES, Fabiana Esteves. **Letramento linguístico acadêmico de estudantes universitárias/os: gerenciamento metalinguístico na leitura e na escrita**. Tese de Doutorado em Letras Vernáculas (opção: Língua Portuguesa). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

NEVES, Fabiana Esteves. Conhecimento metalinguístico em uma perspectiva (meta)cognitiva – letramento linguístico acadêmico da/o estudante universitária/o. **Revista Desenredo**, 12 (2), 2017.

OLIVEIRA, Pedro Rodrigues de; OESTERREICH, Silvia Aparecida; ALMEIDA, Vera Luci de. Evasão na pós-graduação a distância: evidências de um estudo no interior do Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e165786, 2018.

PEDRALLI, Rosângela; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **RBLA**, Belo Horizonte, 2013.

RAJAGOPALAN, K. Teorizando a resistência. In: SILVA, D.E.; VIEIRA, J. (Org.). **Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos**. Brasília: UnB; Oficina Editoria do Instituto de Letras; Plano, 2002. p. 203-220.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAVID, D.; TOLCHINSKY, L. Developing linguistic literacy: a comprehensive model. **Journal of Child Language**, v. 29, p. 417-447, 2002.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, D. O. B. Letramento acadêmico. Representações de ingressantes acerca da escrita. **Revista Trama**, Cascavel v. 13, nº 28, 2017.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1997.

SOARES, Magda. Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

SOARES, Sebastião Silva. Letramento acadêmico: leituras de uma experiência. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 2, Ago./Dez. 2017.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência** – poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

UNIRIO. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Bacharelado**. Escola de Educação - UNIRIO, 2009.

UNIRIO. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Licenciatura**. Escola de Educação - UNIRIO, 2016.

VARGAS, Diego da Silva. **O plano inferencial de leitura e o ensino de espanhol na escola brasileira: cognição distribuída, políticas cognitivas e livro didático**. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.