

(PER)CURSOS NO/DO LETRAMENTO: DA ESCOLA À UNIVERSIDADE

COURSES IN THE/OF THE LITERACY: FROM SCHOOL TO UNIVERSITY

Fabiane Aparecida Pereira¹

Resumo: O presente artigo propõe uma reflexão sobre os principais conceitos e aspectos relacionados ao letramento e ao letramento acadêmico. Nesse sentido, buscamos promover o debate sobre as práticas de leitura e escrita que permeiam as relações sociais e o contexto escolar e universitário, apresentando, inclusive, um exemplo de projeto de letramento acadêmico. Assim, concluímos que os diferentes eventos e práticas de letramento desenvolvidos nas relações sociais, na escola e na universidade compõem o (per)curso de letramento dos sujeitos. Destacamos, ainda, a importância da escrita acadêmica para a constituição do sujeito-acadêmico-autor.

Palavras-chave: Letramento. Letramento Acadêmico. Escrita Acadêmica.

Abstract: This article proposes a reflection on the main concepts and aspects related to literacy and academic literacy. In this sense, we seek to promote the debate about the practices of reading and writing that permeate social relations and the school and university context, presenting, even, an example of an academic literacy project. Thus, we conclude that the different literacy events and practices developed in social relations, at school and at university make up the course of literacy of the subjects. We also emphasize the importance of academic writing for the constitution of the subject-academic-author.

Keywords: Literacy. Academic Literacy. Academic Writing.

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre o letramento (com quem, como, quando, por que e onde ocorre) é sempre instigante e motivador, ao passo que evidencia concepções e princípios que norteiam as práticas de ensino, aprendizagem e usos da leitura e da escrita em fenômenos que não são neutros, mas sociais (STREET, 2003). Desta forma, os estudos em torno do letramento são fundamentais para a compreensão das diversas práticas que englobam os atos de ler e escrever nos mais diferentes espaços culturais, pedagógicos e sociais, tendo em vista que o letramento é social e se constitui na interação interpessoal que molda as práticas de leitura e de escrita do cotidiano (BARTON; HAMILTON, 2004). Entre esses locais, as escolas e as universidades destacam-se como contextos e agências nos quais o

¹ Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Licenciada em Letras - Português e Inglês pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC Joaçaba. Licenciada em Letras - Língua Espanhola pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. E-mail: fabiaap@yahoo.com.br

letramento se materializa cotidianamente em eventos e práticas que envolvem os sujeitos de maneira individual ou coletiva.

Inserindo-se na esfera de investigação sobre os processos de letramento, o presente artigo direciona-se para a reflexão acerca dos principais conceitos e aspectos relacionados ao letramento, em um contexto geral, e, de modo mais específico, ao letramento acadêmico. Nosso objetivo é debater sobre as características relacionadas ao processo de letramento que se desdobra – de maneiras diferentes para cada pessoa – no decorrer de um (per)curso marcado pela interação social e, de maneira peculiar, pela vida escolar e acadêmica, pois “[...] o letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos” (SOARES, 2003, p. 111).

Nessa perspectiva, mobilizamos, neste trabalho, algumas considerações referentes ao letramento que consideramos importantes para a compreensão e elucidação de dúvidas, problemáticas, divergências e embates que emergem nos estudos desse campo. A definição do termo, por exemplo, é complexa e controversa, já que “[...] o letramento se encontra situado historicamente” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 113), por isso, de acordo com demarcações históricas e culturais, diferentes compreensões do processo de ler e escrever foram estipuladas, sendo que “[...] os estudos sobre letramento [...] examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI” (KLEIMAN, 1995, p. 16). Muitas mudanças ocorreram desde essa época, por isso, os estudos atuais sobre o letramento são importantes para que as discussões sobre a concepção e o tratamento desse tema sejam conhecidas e estudadas.

Para isso, neste trabalho, discutimos sobre os conceitos de letramento e alfabetização e as principais diferenças entre eles; apresentamos, também, observações referentes aos modelos autônomo e ideológico, aos eventos e às práticas e ao caráter social do letramento; ainda, discorremos sobre as práticas de leitura e de escrita e a questão do acesso e da disponibilidade. Ao discutirmos a noção de letramento acadêmico, buscamos compreender como se delineiam as práticas de leitura e escrita na universidade, espaço de produção dos mais variados tipos de conhecimento e gêneros específicos que emergem desafios e problemáticas inerentes à escrita produzida no ensino superior.

De maneira mais pontual, propomo-nos a apresentar e refletir sobre o conceito de letramento acadêmico e sobre o projeto Laboratório de Escrita Acadêmica e Leituras - LABEAL, em funcionamento na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, que foca na apropriação da escrita acadêmica por parte dos alunos participantes e se

caracteriza por ser um espaço para que o texto escrito produzido por acadêmicos possa ser submetido à reflexão, pelos próprios acadêmicos e por mediadores, tanto no que tange à leitura como à escrita e à reescrita.

O estudo proposto tem caráter exploratório, explicativo e analítico, tendo em vista que objetiva a discussão e o esclarecimento acerca de conceitos, o aprimoramento das ideias, a análise e o aprofundamento do conhecimento em relação aos motivos e funcionamento dos aspectos ligados ao tema do estudo (GIL, 1996). Para isso, alicerçamos o trabalho em fontes de pesquisa que tratam, principalmente, sobre o letramento e o letramento acadêmico e suas peculiaridades, por isso, buscamos ancoragem nos pressupostos teórico-metodológicos de autores como Street (2000; 2003), Gee (1994), Kalman (2003), Kleiman (1995; 2001), Rojo (2009), Barton e Hamilton (1998), Soares (2003; 2009), Fiad (2015), Fischer (2010), Braga (2015), entre outros. Objetivamos, desta forma, contribuir para os estudos relativos às temáticas do letramento e do letramento acadêmico, amplamente discutidas em diferentes contextos, mas que ainda são permeadas por dúvidas, divergências e novos desafios em torno de seus entendimentos.

2 LETRAMENTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O conceito de letramento “[...] refere-se à prática social da língua escrita, o que inclui os processos sociais da leitura e da escrita” (MAGALHÃES, 2012, p. 19), desta forma, tendo em vista que as práticas e os eventos de letramento fazem parte das relações sociais dos sujeitos e acontecem nos mais variados espaços, por diferentes formas e com múltiplas funções, é essencial que possamos compreender os principais termos envolvidos nesses processos que compõe o cotidiano dos indivíduos nos usos da escrita e da leitura.

Seja no lar, no ambiente de trabalho, no comércio, nas escolas, nas universidades; ao ler uma receita ou uma bula de remédio, ao pedir informação na rua, escrever uma carta ou e-mail, fazer uma lista de compras, folhear uma revista, participar de um ritual religioso, entre outras inúmeras atividades cotidianas que implicam no uso da leitura e/ou da escrita, participamos de eventos de letramento que constituem, em uma dimensão mais ampla, práticas de letramento. Nesse sentido, compreende-se o letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 113).

Considerando a escrita como uma tecnologia da qual o indivíduo se apropria, o letramento é tido como o “[...] desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2003, p. 90). Sendo assim, propomos uma análise mais aprofundada dos aspectos que circulam e se complementam nos estudos acerca do letramento e das peculiaridades das práticas de leitura e de escrita, pois essa compreensão é fundamental para que consigamos entender como ocorrem os letramentos na esfera social, escolar e acadêmica.

2.1 LETRAMENTO: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Neste tópico, serão apresentados os conceitos e principais aspectos relacionados às diferenças entre alfabetização e letramento, aos modelos autônomo e ideológico, aos eventos e práticas de letramento, à produção textual escrita e à leitura.

2.1.1 Alfabetização e letramento

Inicialmente, propomos uma tentativa de distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento. Tais definições são, muitas vezes, tomadas erroneamente como sinônimos, tendo em vista a ligação dos dois processos com os atos de ler e de escrever e pela sua concomitância e complementação na construção de práticas educacionais. Para SOARES (2003, p. 89), a alfabetização é a “[...] aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita [...]”, relacionadas estreitamente com as propriedades cognitivas do indivíduo. O analfabetismo, então, estaria relacionado à “[...] incapacidade de ler e escrever” (ROJO, 2009, p. 98). O letramento, por sua vez, diz respeito ao desenvolvimento de “[...] habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2003, p. 89), inerentes aos processos interativos.

GIROUX (1990, p. 9) afirma que “[...] o tema alfabetização e poder não começa e termina com o processo de aprender a ler e a escrever criticamente; ao contrário, começa com o fato da existência de cada um como parte de uma prática historicamente constituída no interior de relações específicas de poder”; por isso, é cabível afirmar que, de acordo com os jogos de poder, as condições de produção e as posições-sujeito nos quais os indivíduos se inserem, marcados por formações sociais e discursivas específicas, ocorre a regulamentação da produção de significados e, por conseguinte, a demarcação do que se agrega ou não aos conceitos de interesse do(s) grupo(s) sociais e instituições.

Nesse contexto, a escola é considerada a principal agência alfabetizadora e de letramento, pois é, para muitos, uma das únicas possibilidades de acesso a práticas de leitura e escrita (BALTAR, 2010). Sobre a importância dessa instituição no processo de alfabetização e de letramento, temos que

[...] a escola, assim como a família, exerce papel fundamental na vida das pessoas, pelo fato de poder descortinar cotidianamente, para seus estudantes, práticas sociais da linguagem estabelecidas pela cultura escrita, que envolvam a leitura e a produção dos diferentes textos que circulam nas mais variadas esferas da sociedade (BALTAR, 2010, p. 178).

A escola, por meio dos professores e de toda a equipe que orienta e desempenha funções no interior da agência, tem grande responsabilidade nos processos de alfabetização e de letramento, porque em seu cotidiano são desenvolvidas, geralmente, inúmeras atividades pedagógicas que envolvem a leitura e a escrita. Todavia, nem sempre as abordagens e metodologias são condizentes com um modelo que compreenda a dimensão social como parte do aprendizado e da constituição dos sujeitos-alunos. Deste modo, assim como pontua GIROUX (1990) ao apresentar a obra de Freire e Macedo (1990), é necessária uma proposta de alfabetização emancipadora, baseada em uma pedagogia concreta e prática. Nessa perspectiva, a “[...] a alfabetização não é tratada meramente como uma habilidade técnica a ser adquirida, mas como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído” (GIROUX, 1990, p. 9).

Assim sendo, mais do que ver a alfabetização como a “[...] aquisição de uma tecnologia” (SOARES, 2003, p. 90), é necessário levar em conta um modelo de alfabetização crítica, na qual ocorra a reflexão sobre as relações estabelecidas para a formação de significados, como parte da história e de práticas pedagógicas, tendo em vista “[...] uma relação dialética entre uma leitura crítica do mundo e da palavra” (GIROUX, 1990, p. 16). Destarte, a alfabetização pensada dentro dos usos sociais da escrita conduz à uma melhoria na formação do sujeito e na qualidade das práticas educacionais.

2.1.2 Modelos de letramento: as perspectivas autônoma e ideológica

Em relação aos modelos de letramento autônomo e ideológico, STREET (1993, p. 5 apud ROJO, 2009, p. 99) problematiza que o primeiro baseia-se na neutralidade das práticas de escrita e leitura, sendo que “[...] independente do contexto social, uma variável

autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca”. Nesse modelo, desconsidera-se a ligação do ato de ler e escrever com as práticas cotidianas e sociais, visto que a mecanização das atividades contempla mais diretamente os processos de decodificação, memorização e repetição, por exemplo. Já na perspectiva do letramento ideológico, STREET (1993, p. 7 apud ROJO, 2009, p. 99) pontua que, neste, tem-se as “[...] práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas a estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos”. Nessa visão, o letramento se constitui pela relação entre o sujeito, o contexto no qual está inserido e os demais indivíduos que participam da interação.

Baseado em uma visão mais tradicional, o letramento diz respeito à apropriação das práticas de leitura e escrita por parte dos sujeitos, estando relacionado puramente à habilidade de ler e escrever, funcionando de forma alheia aos contextos socioculturais e práticas que circundam o meio escolar. O modelo autônomo de letramento aplicado às escolas limita-se ao cumprimento automático dessa conceituação, desvalorizando a progressão e o desenvolvimento dos conhecimentos do sujeito promovidos pelo contato com a escrita e a leitura quando relacionadas ao social. Nesse sentido, é autônomo “[...] porque ocorre de modo descontextualizado, atribuindo à escrita características intrínsecas, responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 328). De acordo com ALBUQUERQUE (2007, p. 17-8)

[...] embora a escola, nas sociedades contemporâneas, represente a instituição responsável por promover oficialmente o letramento, pesquisas têm apontado para o fato de as práticas de letramento na escola serem bem diferenciadas daquelas que ocorrem em contextos exteriores a ela. Nessa perspectiva, os alunos saem da escola com o domínio das habilidades inadequadamente denominadas de “codificação” e “decodificação”, mas são incapazes de ler e escrever funcionalmente textos variados em diferentes situações.

Essas ações impactam diretamente no desenvolvimento escolar e no desempenho posterior em uma universidade, por exemplo. Todavia, sob a ótica contemporânea, dos Novos Estudos do Letramento, os processos de letramento são tomados como indissociáveis das práticas sociais e como parte das relações entre os indivíduos, deste modo, não se limitam ao interior das escolas, mas ampliam sua dimensão para as práticas cotidianas de leitura e escrita. Esses estudos apontam para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua nas sociedades

letradas e também insiste no caráter sociocultural das práticas de letramento (ROJO, 2009), contemplando o modelo ideológico. Os letramentos, vistos como práticas sociais

[...] necessitam ser melhor entendidos nos seus contextos sociais e históricos; são fruto de relações de poder; servem a propósitos sociais na construção e troca de significados; formatam e são formatados pela cultura; sofrem interferência de posições ideológicas, podendo estas serem explícitas e implícitas; são dinâmicos à medida que são determinados por injunções de natureza econômica (globalização), tecnológica (recursos da mídia e da internet), política (políticas públicas de educação) e histórica (certas práticas valorizadas numa determinada época que perdem o seu valor noutro tempo) (OLIVEIRA, 2010, p. 329).

Comparando-se o modelo autônomo com o modelo ideológico, é importante considerar que “[...] mesmo as concepções que se apresentam como neutras (letramento autônomo), camuflam pressuposições culturais e visões particulares do mundo social, interessadas em sustentar determinadas relações de poder, sendo, por isso, ideológicas” (BALTAR, 2010, p. 333). O letramento está diretamente relacionado às relações de poder, às ideologias, aos discursos e interdiscursos que constituem a sociedade, desta forma, por meio dele se transmite a todos as ideologias religiosas, sociais, culturais, políticas, entre outras (GEE, 1994). Nesse ponto de vista, o letramento autônomo está contido no letramento ideológico, mesmo apresentando um caráter tecnicista, automático ou mecânico, pois as “[...] práticas de letramento estão sempre encaixadas em específicos contextos culturais” (BALTAR, 2010, p. 334).

2.1.3 Eventos e práticas de letramento

Os conceitos de eventos de letramento e de práticas de letramento têm estreita ligação, pois estão imbricados nos processos de leitura e escrita. A expressão eventos de letramento faz referência aos aspectos passíveis de observação durante as atividades que requerem a leitura e a escrita, visto que se referem a “[...] uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem” (STREET, 2000, p. 75). As práticas de letramento relacionam-se a uma visão mais distanciada do contexto imediato de ocorrência dos eventos, elevando a interpretação dos fatos para uma esfera mais ampla, que envolve aspectos culturais, institucionais e sociais, os quais interferem drasticamente na produção de sentidos e significados dos eventos, referindo-se, portanto, “[...] a esse conceito cultural mais amplo das formas específicas de pensar e fazer a leitura e a escrita dentro dos contextos culturais” (STREET, 2003, p. 8).

Os eventos e as práticas de letramento podem ocorrer em diversos âmbitos situados além das escolas e universidades, tendo em vista que são desenvolvidos em todas as dimensões sociais nas quais a escrita e a leitura são envolvidas. Os eventos, segundo BARTON e HAMILTON (2004, p. 114), “[...] são episódios observáveis que surgem das práticas e são formados por estas”, o que indica que as práticas “referem-se a essa concepção mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais” (STREET, 2000, p. 77), não sendo, necessariamente, observáveis. Enquanto os eventos se relacionam a situações mais específicas e concretas, passíveis de observação, as práticas possuem caráter abstrato; por isso, “[...] podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento” (STREET, 2000, p. 76) que apresentam dimensão mais ampla e envolvem uma gama de conceitos, significados e experiências.

As práticas de letramento na escola são ainda bastante permeadas pelo modelo autônomo de letramento, no qual a apropriação da escrita é considerada um processo neutro e independente do contexto social, promovendo-se um trabalho automático de análise e reflexão que se mantém no nível da abstração. Nessa perspectiva,

[...] no caso da leitura e da escrita, trata-se de práticas sociais de letramento transformadas em práticas de letramento a ensinar [...]; estas, por sua vez, transformam-se em práticas de letramento ensinadas que, finalmente, resultam em práticas de letramento adquiridas. Em outras palavras: práticas de letramento a ensinar são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-las objetos de ensino, incorporadas aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos, concretizadas em manuais didáticos; práticas de letramento ensinadas são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradição dos dispositivos curriculares e programáticos e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento que, por mais que tentem reproduzir os eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizadas; práticas de letramento adquiridas são aquelas, de que, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida fora da escola (SOARES, 2003, p. 108).

Ainda nesse debate, verifica-se em pesquisas realizadas no campo do letramento, que ainda é comum a constatação de que muitas atividades de escrita e leitura são desenvolvidas nas escolas de forma automática, desligada da relação com o contexto social e com a realidade que cerca os sujeitos-estudantes. Ressalta-se que o letramento “não é um atributo unicamente ou essencialmente social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES,

2009, p. 72), deste modo, pensa-se nas dimensões individual e social do letramento, considerando-se o contexto social.

2.1.4 A produção textual escrita e a leitura

A produção textual escrita e a leitura são processos que compõem as práticas sociais cotidianamente, visto que estão inseridas na realidade dos diferentes sujeitos e na produção de significados e sentidos em espaços culturais e sociais distintos, sendo que as próprias relações sociais constroem as oportunidades de participação nas atividades da língua escrita. Conforme KLEIMAN (1995, p.7), “[...] em sociedades tecnológicas, industrializadas, a escrita é onipresente”, pois está presente no cotidiano dos indivíduos nos mais diversos materiais como em rótulos de produtos, manuais, receitas, bulas de remédio, receituários médicos, documentos, orientações, pontos de ônibus, bancos, comércio, televisão, jornais, entre outros diversos meios em que a palavra escrita mostra-se fundamental para os processos de comunicação e informação, principalmente.

A sociedade atual é grafocêntrica, ou seja, centrada na escrita e em seus usos. Historicamente, a escrita foi constituída como “[...] instrumento de autoritarismo, opressão e manutenção das profundas diferenças sociais da sociedade brasileira” (KLEIMAN, 2001a, p. 85). Nessa ótica, a naturalização da escrita fez com que o ideal seja o seu domínio por parte dos sujeitos, todavia, os que não tiveram a oportunidade de aprender a escrever acabam sendo, de diversas formas, excluídos e desprivilegiados, desta forma, a escrita acaba sendo um obstáculo para grupos não-escolarizados. O domínio da escrita favorece o acesso a determinadas instâncias, locais, meios, instituições e informações, bem como promove o acesso e a manipulação dos discursos nas esferas sociais privilegiadas. Por isso, “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Uma das principais ocorrências perceptíveis, muitas vezes, na sociedade, é a da existência da disponibilidade, mas não a do acesso à escrita e à leitura. A disponibilidade “[...] denota a presença física dos materiais impressos, a infraestrutura para sua distribuição (biblioteca, pontos de venda de livros, revistas, jornais, serviços de correio, etc.)” (KALMAN, 2003, p. 39). O acesso “[...] se refere às oportunidades tanto para participar em eventos de língua escrita (situações nas quais o sujeito se posiciona frente a outros leitores e escritores como para aprender a ler e a escrever)” (KALMAN, 2003, p. 39). O acesso é, então, relacionado às condições sociais e à disponibilidade de

condições materiais, sendo possibilitado pela participação de diferentes agentes e contextos, nos quais a interação é um aspecto importante para a participação e apropriação por parte dos sujeitos.

Sendo assim, a disponibilidade de materiais não é garantia de acesso aos mesmos, tendo em vista que, muitas vezes, a participação em certos eventos de letramento é distanciada de determinados grupos sociais, em virtude da pouca relação do contexto proposto com a realidade cotidiana dos sujeitos e pela dificuldade dos mesmos em inserir-se nos eventos, que se caracterizam por ser um processo social que depende da interação entre os indivíduos, da troca e das práticas de ler e escrever (KALMAN, 2003). Nesse contexto, sabe-se que as

[...] práticas da cultura letrada se dão na complexidade das relações de poder entre as diversas camadas da população, implicando maior ou menor acesso aos bens culturais construídos ao longo da história, a escola poderia/deveria reorganizar-se, pautando-se por projetos de letramentos múltiplos que, dando conta dessa complexidade, proporcionassem a seus estudantes (e professores), condições para se desenvolverem enquanto sujeitos criativos, autônomos e protagonistas da sociedade em que vivem (BALTAR, 2010, p. 178).

Essa responsabilidade da escola é essencial para que o acesso à cultura escrita ocorra de modo adequado, e, geralmente, o modelo ideológico de letramento desenvolvido nas atividades escolares, que privilegia a relação com a cultura e as estruturas de poder de uma sociedade (KLEIMAN, 1995), promove essa aproximação dos bens culturais com os sujeitos. Por outro lado, o modelo de letramento autônomo, que “[...] pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (KLEIMAN, 1995, p. 21), faz com que a apropriação da escrita ocorra de maneira desligada de suas condições de produção e do atravessamento de discursos, ligando-se somente à lógica dos textos.

A relação do currículo das disciplinas escolares, principalmente o de Língua Portuguesa, e dos documentos norteadores e reguladores do ensino com o modo de classificação dos níveis e conceitos de leitura e escrita é visível. Em testes, exames e indicadores de alfabetismo, o foco está no “conhecimento, nas capacidades envolvidas na leitura e na escrita” (ROJO, p. 45), todavia, a visão de leitura mudou muito no decorrer do tempo, por exemplo.

Para que as práticas de leitura e de escrita ganhem sentido é necessário que seja valorizada a relação com o contexto social, com o mundo, com as práticas reais do cotidiano dos sujeitos. Por isso, são necessários

[...] programas de letramento que respondam às aspirações do grupo a que se destina, oferecendo a ele a possibilidade de usar a leitura e a escrita de forma funcional, ou seja, como um instrumento que possibilite alternativas para resolver problemas de âmbito local ou que esteja sintonizado com os desejos e sentimentos daqueles a quem está endereçado. (OLIVEIRA, 2010, p. 335)

Assim sendo, a leitura precisa estar focada nas relações entre o texto e o contexto que os cerca, em “[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p. 9). A escrita também deve ser pensada em sua relação com a significação e de maneira situada, englobando as funções de normalizar o texto, comunicar, textualizar e intertextualizar, garantindo ao texto o seguimento da norma padrão, a preocupação com os interlocutores, a progressão temática, a polissemia e o interdiscurso (ROJO, 1990).

3 LETRAMENTO ACADÊMICO

As pesquisas no campo do letramento acadêmico vêm sendo amplamente desenvolvidas e têm recebido maior atenção em razão da expansão do ensino superior no Brasil e dos interesses políticos e sociais que permeiam essa esfera educacional. BRAGA (2015, p. 127) afirma que “[...] o letramento vem-se mostrando pertinente para os estudos sobre o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, inclusive no contexto universitário [...]”, espaço no qual são desenvolvidas práticas sociais direcionadas para a produção de conhecimentos e, por conseguinte, tendem a ser consideradas mais formais e diferenciadas dos outros níveis de escolarização.

Nesta área, FISCHER (2010) e FISCHER E PELANDRÉ (2010) desenvolveram alguns importantes estudos sobre a escrita acadêmica no Brasil em diálogo com a perspectiva *bakhtiniana* de estudo da linguagem, propondo, desta forma, um modelo dialógico dos letramentos acadêmicos, marcado pela interação como meio de construção das práticas de letramento. Nesses estudos, há uma constante crítica ao modelo autônomo proposto em práticas tradicionais de letramento na universidade, que ressalta somente o que o aluno “não sabe”, ou seja, as dificuldades e faltas relacionadas às habilidades e competências dos estudantes.

LEA E STREET (1998) também produziram estudos em torno de questões sobre as práticas de escrita de estudantes do ensino superior, propondo, em seguida, em um de seus trabalhos, explicações, por meio de modelos, para as distintas práticas no contexto acadêmico. Os autores (1998) descreveram o modelo das habilidades que entende o letramento como um processo que envolve habilidades cognitivas de caráter individual no desenvolvimento da leitura e da escrita, desconsiderando-se o percurso de aquisição de conhecimentos do aluno; o modelo da socialização, no qual a responsabilidade pelo letramento recai ao professor; por fim, o modelo de letramento acadêmico, em que considera-se a produção de significados resultante da inserção e da interação dos acadêmicos com o contexto do Ensino Superior e com as experiências em práticas de leitura e escrita.

O letramento acadêmico diz respeito “[...] aos contextos universitários, sobretudo aos respectivos eventos de letramento [...]” (FISCHER; PELANDRÉ, 2010, p. 572), ou seja, às práticas específicas de escrita e leitura que ocorrem no contexto das universidades. Consideramos que o letramento acadêmico se relaciona com os outros tipos de letramento e compõe parte de um (per)curso de práticas, não sendo o ponto final deste, mas um lugar privilegiado no qual uma parcela relativamente mínima da população consegue inserir-se, sendo esta uma questão essencialmente de cunho político e social.

Nesse âmbito, destacamos a existência de uma historicidade relacionada ao acesso dos sujeitos a instituições de Ensino Superior, marcada pelo privilégio das classes superiores, conforme corrobora MAGALHÃES (2012, p. 61), ao afirmar que “[...] o projeto educacional brasileiro enfatiza a manutenção do poder de uma elite [...]”. Não se pode negar, no entanto, que as instituições de Ensino Superior representam muito para a história da produção de conhecimento e para a circulação de saberes, pois é nesse movimento de construção da historicidade e da memória institucional que os discursos se cristalizam, são modificados ou silenciados, o que é determinado, principalmente, por questões políticas e de relações de poder que são constitutivas das instituições.

O letramento acadêmico também é regulado pelo contexto educacional, permeado por relações de poder, ideologias, arranjos estruturais e organizacionais, escolhas curriculares e pela memória institucional, deste modo, as instituições de Ensino Superior, de modo geral, têm suas ações pautadas por relações de poder e pelo político, resultando em múltiplas visões, missões, objetivos e valores que refletem diretamente nas escolhas e percursos determinados pela comunidade acadêmica na formação de licenciados, bacharéis e tecnólogos que vêm suprir as demandas das diferentes

configurações do mercado de trabalho, da globalização e do desenvolvimento tecnológico, por meio do desenvolvimento de atividades de pesquisa, ensino e extensão. Esse processo de construção da identidade institucional parte de moldes já contemplados ao longo da história, em diferentes meios sociais.

Desta forma, acreditamos que o conceito de letramento acadêmico é relevante para os Estudos do Letramento; por isso, apresentamos, inicialmente, nesse trabalho, alguns conceitos e aspectos gerais que são importantes e se ligam ao letramento na esfera acadêmica, pois, de certa forma, nele, segue-se a mesma lógica da escola, sendo necessário reconhecer as especificidades dessa instância formativa que também deve considerar a prática social como ponto de partida, ligando-se ao modelo ideológico de letramento. Segundo FISCHER e PELANDRÉ (2010, p. 572)

[...] sob essa ótica, é nos eventos de letramento acadêmico que os alunos vão construindo os seus saberes acadêmicos/científicos e, para além disso, também os posicionamentos ideológicos, significados culturais e estruturas de poder que, em conjunto, constituem o modo cultural de usar os textos. Em consequência, esses eventos são responsáveis por integrarem e participarem da construção do letramento acadêmico.

Desta forma, pensamos que o ambiente acadêmico deve ser democrático e possibilitar a apropriação de práticas constituídas por gêneros textuais e discursivos variados, permeados por relações de poder e ideologias, que compõem os saberes e as disciplinas. O foco dos estudos que compõem o letramento acadêmico não deve ser somente o caráter estrutural dos textos, mas o entrecruzamento da estrutura com os fatores discursivos, de modo a “[...] articular concepções teóricas advindas dos Letramentos Acadêmicos com concepções teóricas advindas de estudos do texto e do discurso” (FIAD, 2005, p.30).

Nesse contexto acadêmico, observa-se a circulação de uma gama específica de textos, de saberes, linguagens, relações de poder e identidades. Desta forma, podemos dizer que as atividades de leitura e de escrita são permeadas por valores e que

[...] nesse ambiente, a comunidade acadêmica dá ênfase à independência de trabalho, autoconfiança, responsabilidade, relação desencadeada entre trabalho encaminhado por professores, alunos e ideias debatidas, incluindo a capacidade de os sujeitos desempenharem uma profissão atual ou posteriormente. [...] o letramento acadêmico envolve a construção do conhecimento. Com o intuito de se inserirem como membros da esfera acadêmica, os alunos precisam processar, compreender e responder às várias propostas de trabalho com apoio do conhecimento desenvolvido (FISCHER, 2010, p. 218).

Considerando-se que, nas universidades, as atividades de leitura e de escrita envolvem textos em diferentes gêneros, o que se espera dos sujeitos, de um modo geral, é o desenvolvimento de práticas compatíveis com a participação em eventos de letramento característicos da esfera acadêmica, todavia, esse processo pode acabar se tornando difícil para muitos deles. BRAGA (2015, p. 127) afirma que “[...] ainda é muito presente o discurso do insucesso na compreensão de leitura e produção textual imputado aos alunos do ensino superior como incapacidade de reconhecimento da norma linguística referente ao padrão culto da língua [...]”. Desta forma, é fundamental que exista a compreensão de que os sujeitos se constituem nas interações em eventos de letramento não somente quando estão inseridos no contexto e em situações do cotidiano acadêmico, mas quando produzem significados a partir da interação com os outros sujeitos e com os objetos discursivos, por isso, “[...] é nas práticas situadas de uso das linguagens que se pode indicar e caracterizar como os alunos vão se assumindo Insiders no contexto acadêmico [...]” (FISCHER; PELANDRÉ, 2010, p. 571, grifo no original).

Nessa perspectiva, e buscando analisar criticamente o conceito desse tipo de letramento desenvolvido no contexto do Ensino Superior, pensamos que, no processo de letramento acadêmico, é preciso que a universidade assuma seu papel formativo que vai além do prestígio gerado pelo reconhecimento da mesma como um lugar de produção científica. No letramento acadêmico, uma das preocupações deve ser a de ensinar ciência, certamente, mas que isso não ocorra de maneira unicamente teórica. Como se trata de um projeto coletivo onde professores e acadêmicos se inscrevem, é necessário que as atenções e a produção de conhecimentos não sejam centradas em poucos indivíduos, mas em todos os envolvidos e na extensão das práticas sociais que constituem os alunos e o exterior da universidade. Deste modo, “[...] com o apoio de trabalhos sistemáticos com gêneros do discurso, orientados por professores, abrem-se espaços para que haja o deslocamento do papel de aluno para aluno-sujeito na construção de sentidos nas propostas orais, de leitura e de produção escrita” (FISCHER, 2010, p. 219-20).

Existem diversas indagações em torno de como o letramento acadêmico vai sendo desenvolvido pelos sujeitos envolvidos nessa esfera, tendo em vista a variedade de letramentos que marca a trajetória de cada um. Também é imprescindível considerar que a maior parte dos sujeitos não chega à universidade preparada para produzir determinados textos que fazem parte desse contexto específico, como o fichamento, a resenha, o resumo, o seminário, a dissertação, entre outros. Além disso, o aluno ingressante tende a carrear para sua escrita práticas de letramento desenvolvidas em sua trajetória como aluno

da Educação Básica, geralmente baseada no modelo autônomo, bem como em outras esferas da atividade humana. Há, portanto, o estranhamento e, muitas vezes, a rejeição em relação aos textos que lhe são apresentados para leitura ou produção. Um dos maiores problemas, nesse âmbito, é que os gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica são, na maioria das vezes, impostos ao estudante sem maiores explicações e orientações, de modo que o sujeito, desconhecendo as características dos textos, pode enfrentar dificuldades para produzi-los e compreendê-los. Conforme OLIVEIRA (2017, p. 50)

[...] não estamos dizendo que o estudante não precisa desenvolver habilidades de leitura e escrita específicas do domínio acadêmico, visto que isso faz parte do letramento acadêmico, mas, para que isso aconteça, é preciso considerar as capacidades já desenvolvidas nas séries anteriores, no sentido de saber qual é a condição letrada do aluno.

Nessa ótica, os conhecimentos prévios e a trajetória do/no letramento dos acadêmicos são elementos que contribuem para a constituição do novo letramento (o acadêmico), típico da esfera na qual estão inseridos, somando-se a uma postura de colaboração mútua entre professor e aluno para a construção dos conhecimentos. Em entrevista concedida a FLÁVIA RAMOS et. al. (2009, p. 242), David Russell, linguista norte-americano, afirma que

a escrita na universidade é algo bastante especializado, muito mais especializado do que na escola secundária. Os alunos devem aprender a usar vocabulários especializados (com frequência, passamos boa parte de uma disciplina introdutória [dada] na universidade, ensinando terminologia e conceitos). No entanto, eles também precisam aprender novos gêneros ou formas, aqueles que sejam apropriados à pesquisa em determinado campo, pelo menos em níveis mais avançados de educação superior. Algo que liga a escrita à educação secundária e à superior é a avaliação. Em geral, se usa o escrever para exibir a aprendizagem, a última parte do processo de aprendizagem, tanto na educação secundária quanto na superior. Mas essa é apenas uma função e se focarmos nossa atenção na avaliação (notas) isso pode nos afastar das outras funções.

Deste modo, a prática da leitura e, principalmente, da escrita na universidade não deve ser focada somente no processo/fim avaliativo e na produção científica desarticulada da construção efetiva de saberes que compreendem a realidade e as práticas sociais dos acadêmicos, mesmo que “[...] a linguagem dominante, neste caso, estrutura e regulamenta não só o que deve ser ensinado, mas também como deve ser ensinado e avaliado” (GIROUX, 1990, p. 14).

3.1 A ESCRITA ACADÊMICA NO PROCESSO DE LETRAMENTO ACADÊMICO: APRESENTAÇÃO DO PROJETO LABEAL

As práticas de escrita na educação superior têm sido o foco de inúmeras pesquisas de estudiosos da área do Letramento, Educação e Linguagem, principalmente, tendo em vista a preocupação com os problemas e desafios que despontam em relação à escrita produzida nesse meio que contempla conhecimentos e gêneros diversos. Uma das principais constatações nesse âmbito é a dificuldade apresentada pelos acadêmicos, especialmente os ingressantes, em produzir os textos solicitados com maior frequência, como resenhas, fichamentos, ensaios, resumos, entre outros.

[...] os alunos, quando se veem em um novo contexto ou diante da exigência de produzir um gênero ao qual ainda não tinham produzido, recorrem aos conhecimentos prévios sobre outros gêneros, aos quais tiveram contato em outros Discursos ou em anos anteriores de escolarização, para poder atuar nesse novo ambiente, e isso pode ser visto, principalmente pelos docentes, como algo natural, e não como um fator externo ao processo de letramento acadêmico (OLIVEIRA, 2017, p. 64).

De modo a compreender o processo de letramento na universidade e refletir sobre a importância da escrita acadêmica na constituição dos sujeitos, propomo-nos a realizar uma breve apresentação de um projeto que se alinha com a perspectiva do letramento/letramento acadêmico, o Laboratório de Escrita Acadêmica e Leituras, doravante LABEAL, que desenvolve atividades na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) desde 2014, tendo como idealizador e coordenador o Prof. Dr. Sandro Braga e como mediadores os voluntários-acadêmicos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e de iniciação científica, por ele orientados. O relato das principais características do projeto e das atividades nele desenvolvidas se dá baseado nas observações advindas da filiação da autora desse trabalho como mediadora no projeto de letramento em questão.

Os encontros no Laboratório ocorrem, em média, uma vez por semana, em horários pré-determinados. A seleção e o preenchimento das vagas ofertadas pelo projeto são organizados pela equipe do laboratório, que envia e-mails para a coordenação dos cursos informando sobre a proposta do LABEAL, e, a partir disso, cada centro encaminha para os alunos dos cursos específicos e estes retornam o e-mail demonstrando o interesse em participar das atividades. De acordo com o número de inscritos e disponibilidade de horários dos mediadores, as vagas são preenchidas.

O LABEAL é um espaço no qual o texto escrito dos acadêmicos participantes é submetido à reflexão no que se refere à leitura, à escrita e à reescrita (UFSC, 2015). No LABEAL são desenvolvidas atividades diversas de leitura e, principalmente, de produção de textos, objetivando a orientação, por parte dos mediadores, quanto às maneiras de produzir os textos nos gêneros textuais/discursivos acadêmicos como, por exemplo, seminário, resumo, artigo científico, ensaio, resenha, paper, projetos de pesquisa, entre outros que são solicitados na esfera da formação acadêmica (UFSC, 2015).

Conforme os estudos de FABIANO-CAMPOS e ALVES (2014), a escrita no contexto universitário pode ser analisada e compreendida sob diferentes óticas e perspectivas teóricas. Como em toda “[...] produção escrita deve haver uma filiação simbólica, transmissão de uma herança, de marcas, de um nome” (FABIANO-CAMPOS, 2010, p. 79), reconhecemos na escrita acadêmica os traços de um sujeito-autor que escreve, se inscreve e deixa suas “marcas” no texto. Nas atividades do LABEAL, a constituição da autoria fica visível por meio das marcas linguístico-discursivas percebidas nos textos dos alunos, que atuam como condutores do processo de escrita e, posteriormente, como agentes no processo de reflexão sobre seu próprio texto.

No laboratório, são observadas as necessidades e demandas de cada acadêmico, para que, então, possam ser desenvolvidas as atividades de orientação em relação à produção textual para a academia. Deste modo, privilegia-se o modelo de letramento ideológico, que “[...] não nega as habilidades técnicas ou os aspectos cognitivos no processo de leitura e escrita, mas compreende que estão situados em práticas socioculturais e estruturas de poder” (MAGALHÃES, 2012, p. 62).

Os alunos podem trazer suas próprias produções textuais solicitadas nas disciplinas do curso, já avaliadas ou não, bem como podem produzir seu texto no laboratório, com o apoio dos mediadores, baseados em materiais disponíveis no local, como reportagens, charges, resenhas, entre outros. A partir disso, ocorre uma “conversa” em torno do texto, para que sejam pontuadas questões que necessitam de complementação ou melhoria. Nesse diálogo, temos em mente que, ao analisar a escrita acadêmica, nos deparamos com diferentes “[...] formas de mobilizar o discurso do outro” (FABIANO-CAMPOS; ALVES, 2014), por isso, ao tomá-la como objeto de investigação, não podemos nos esgueirar de trabalhar com a produção que é particular, mas que, ao mesmo tempo, é social, e deste modo, reverbera vozes distintas características de um interdiscurso científico que ressoa através do tempo e da historicidade. Segundo BRAGA (2015, p. 127)

[...] a forma como os estudantes aderem (ou como são inseridos) ao discurso acadêmico no âmbito da universidade chama a atenção; como e de que modo os letramentos desse campo fazem sentido; além dos antagonismos entre professores e alunos decorrentes de suas relações com a leitura e com a escrita nessa esfera diante das demandas acadêmicas solicitadas, exigidas, cobradas e avaliadas.

Investigar essas características da escrita acadêmica significa observar a produção do pesquisador, do professor e do profissional em formação; nessa ação, adentramos em um espaço de produção dos mais variados tipos de conhecimento no qual circulam problemas, criatividade, paráfrases e representações do discurso do outro, que convergem para um objetivo em comum que é delineado pelo discurso científico: o estabelecimento da verdade. Segundo FABIANO-CAMPOS (2010, p. 79), a apropriação do conhecimento é “[...] a possibilidade de o sujeito poder operar sobre e com a linguagem de modo singular, através da mobilização de elementos linguístico-discursivos que acabam por produzir marcas que caracterizam tentativas de produção do conhecimento”.

Ainda em relação às especificidades do trabalho do LABEAL, destacamos que a análise dos textos por parte dos mediadores é essencialmente discursiva, porém, aspectos linguísticos referentes à norma padrão da língua portuguesa também são observados. Nesse sentido, as análises não tem o foco somente na estrutura textual, mas também, e principalmente, nos fatores discursivos que compõe os significados e sentidos na/da produção, contemplando, dessa forma, “[...] os letramentos críticos, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido” (ROJO, 2009, p. 112).

Nessa perspectiva, o acadêmico, por meio de atendimento personalizado, recebe orientações e participa de uma reflexão sobre seu próprio texto com base em diferentes olhares lançados para a produção. Desta forma, passa a compreender melhor como e por que ocorrem a circulação e a construção dos gêneros textuais/e discursivos na universidade, bem como sua relação com o social, entendendo e constatando que “[...] linguagem e realidade se prendem dinamicamente [...]” (FREIRE, 1989, p. 9), podendo manifestar-se em diferentes práticas discursivas e, conseqüentemente, em diferentes usos da escrita.

Nas atividades do LABEAL, as dificuldades particulares dos alunos são detectadas e (re)pensadas no intuito de ensinar técnicas e de incentivar os alunos a desenvolverem métodos próprios de produção textual. Nesse contexto, o histórico de

experiências em letramento e de necessidades de cada estudante é respeitado e considerado como constitutivo do sujeito e de seu modo de produzir textos.

Enfim, sob essa perspectiva, o trabalho desenvolvido no projeto de letramento acadêmico LABEAL propicia um ambiente acadêmico democrático e que possibilita a apropriação de práticas constituídas por gêneros textuais variados permeados por relações de poder e ideologias, que compõem os saberes e as disciplinas. Nessa visão, o laboratório colabora com a formação e capacitação dos acadêmicos da UFSC, contribuindo para seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. KLEIMAN (2001, p. 99) salienta que “investindo no letramento de todos, alunos e (futuros) professores, estaremos devolvendo a voz àqueles reduzidos ao silêncio e transformando a escrita de mecanismo para a exclusão no melhor e mais eficiente instrumento de resistência e de inclusão”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, compreendemos que os estudos no campo do letramento são importantes para compreensão e análise dos processos de leitura e escrita nos mais diversos contextos. Ao abordarmos os conceitos e aspectos relacionados ao letramento, percebemos que existem diferentes perspectivas a serem consideradas, pois se tratam de definições cunhadas social e historicamente, sendo, portanto, ressignificadas e repensadas de acordo com as necessidades de cada período.

O letramento como prática social associa-se a diferentes âmbitos da vida e às múltiplas relações entre os sujeitos, visto que, segundo KLEIMAN (2001, p. 95), “[...] a interação é uma atividade de produção de significados na qual o contexto não é apenas um dado, pois ele pode ser redefinido constantemente, na interação”. Portanto, o letramento não é somente singular, particular, mas sim permeado pelo caráter social dos usos da linguagem em práticas específicas. É necessário que os diversos tipos de letramento, relacionados a contextos diferentes, meios e formas distintas, culturas, sujeitos, lugares, escola (BARTON; HAMILTON, 2004) sejam constantemente estudados e (re)pensados sob a luz de novas teorias e abordagens, uma vez que as práticas sociais podem ser as mesmas em diferentes épocas, mas são sempre ressignificadas.

A ligação entre a alfabetização e o letramento reflete a concomitância dos dois processos na trajetória dos sujeitos, de modo que podem ocorrer pelo modelo autônomo (de caráter estrutural) ou pelo ideológico (que considera o caráter social da escrita). O modo com que cada sujeito se relaciona com os textos, peças fundamentais dos eventos de letramento, faz parte de um (per)curso marcado por “[...] práticas discursivas que

sempre envolvem a imposição de um determinado grupo sociocultural sobre um outro grupo” (KLEIMAN, 2001, p. 95); por isso, estão em jogo a questão da disponibilidade e do acesso à cultura escrita e aos bens culturais dela decorrentes e a da participação em eventos e práticas de letramento.

Compreendemos, também, no âmbito do letramento acadêmico, que o Ensino Superior “[...] é formado por diversos letramentos, portanto por diversas práticas sociais, e, por conseguinte, professores e alunos constituem-se a partir das posições-sujeito que assumem ao estabelecer relações de interlocução nessa esfera enunciativa com e pela a escrita” (BRAGA, 2015, p. 128). Sabemos, inclusive, que os discursos sobre a historicidade da constituição do ensino superior revelam que as condições de produção, as concepções, os sujeitos, as instituições e outros aspectos são fundamentais no direcionamento das práticas de letramento desenvolvidas no interior dessa instituição educacional.

Ao propormos a apresentação de um projeto alinhado com a perspectiva do letramento/letramento acadêmico, o LABEAL, constatamos que há nele inserida uma proposta de envolvimento do aluno com situações em que “[...] a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995, p. 40). O ato de ler e pensar sobre os textos do outro e os de si mesmo, bem como a construção da “ponte” entre o particular e o social, buscam contemplar “[...] tanto a palavra quanto o mundo [...]” (GIROUX, 1990, p. 14).

Finalmente, ressaltamos que este estudo teve o propósito de promover um debate sobre alguns dos principais aspectos relacionados ao letramento, em um contexto geral, e ao letramento acadêmico, de modo mais específico, no intuito de relacionar as noções basilares existentes entre os mesmos. Com a apresentação do projeto de letramento acadêmico, o LABEAL, foi possível constatar que os modelos autônomo e ideológico de letramento podem perpassar as esferas educacionais e trazer consequências decisivas para a formação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. 1ed., 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- BALTAR, Marcos. Letramentos e gêneros textuais midiático-escolares. *Letras*, v.20, n. 40, Santa Maria/RS, 2010.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Understanding literacy as social practice. Local Literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998.
- BRAGA, S. O sujeito submetido à língua escrita sob o viés dos gêneros acadêmicos: é possível ser autor na posição-sujeito aluno-universitário? In: FLORES, G. B. ; NECKEL, N. R. M.; GALLO, S. M. L. (Orgs.) *Análise do discurso em rede: cultura e mídia*. Campinas, SP: Pontes, 2015, v. 1, p. 127-154.
- FABIANO-CAMPOS, Sulemi; ALVES, E. M. S. A. Escrita acadêmica: formas de mobilizar o discurso do outro. *Estudos da Língua(gem) (Online)*, v. 12, p. 275-292, 2014.
- FABIANO-CAMPOS, Sulemi. O uso de conectores como um recurso do “recorta e cola” em escrita acadêmica. Piauí. *Revista do GELNE*, Vol. 12 - Número 2: 75-80. 2010.
- FIAD, Raquel Salek. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 6, pág. 23-34, jan. / jun. 2015.
- FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 569-599, jul./dez. 2010.
- FISCHER, A. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2010.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GEE, James Paul. Background to the ‘New Literacy Studies’. In: _____. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Londres: Taylor & Francis, 1994. p. 49-70.
- _____. Literacy: from Plato to Freire. In: _____. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Londres: Taylor & Francis, 1994. p. 27-48.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- GIROUX, Henry. Introdução. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 01-27.
- HEATH, Shirley B. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language In Society* 11, 1982.
- KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos em eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de*

Investigación Educativa, enero-abril, Vol. VIII, n. 17. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México, 2003, p. 37-66.

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

_____. Os usos sociais da escrita e a educação inclusiva no Brasil. II *Seminário Internacional Sociedade Inclusiva - Palestras*, p. 84-101, 2001.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. In.: *Studies in Higher Education*, London, v.23, n.2, p.157-16, June, 1998.

MAGALHÃES, Izabel (Org.). Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, nº 2, vol. 10, Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. Letramento Acadêmico: História de Letramento e Expectativas em Torno das Práticas de Escrita do Curso de Letras. *Línguas & Letras*, v. 18, n. 39. 2017.

RAMOS, Flávia B. et al. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade: entrevista com David Russell. *Conjectura*, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

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

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In. RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003.

_____. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, Brian. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: JONES, Marilyn Martin; JONES, Kathryn. *Multilingual Literacies: reading and writing different words*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

_____. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. *Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'*. Outubro de 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC. *Laboratório de Escrita Acadêmica e Leituras – LABEAL*, 2015. Disponível em:

<http://lv.cce.ufsc.br/2015/04/29/laboratorio-de-escrita-academica-e-leituras-labeal/>.

Acesso em: 01 set. 2017.

Artigo recebido em: 07/09/18

Artigo aceito em: 29/09/18