

A interface entre letramento acadêmico, prática de ensino e formação de leitores literários

The interface between academic literacy, teaching practice and the training of literary readers

Deniz Costa Amado  

deniz.costa@uft.edu.br

Universidade Federal do Tocantins - UFT

Cícero da Silva  

cicolinas@yahoo.com.br

Universidade Federal do Tocantins - UFT

Márcio Araújo de Melo  

marciodemelo@uft.edu.br

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Resumo

Partindo da premissa de que a escrita no ensino superior é uma das preocupações no âmbito acadêmico, este trabalho objetiva analisar as potencialidades intrínsecas ao letramento acadêmico e como estas refletem no ensino da leitura e da escrita e na formação de leitores literários na escola. Como questão norteadora, indaga-se: como o letramento acadêmico reverbera na prática de ensino (da leitura e da escrita) e na formação de leitores literários na escola? Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Concluiu-se que o professor letrado academicamente tem possibilidades de se apropriar de estratégias pedagógicas que contribuem diretamente no processo de letramento, bem como na formação de leitores literários.

Palavras-chave

Letramento; Letramento Acadêmico; Prática de Ensino; Formação de Leitor Literário.

Abstract

Starting from the premise that writing in Higher Education is one of the concerns in the academic field, this work aims to analyze the potentials intrinsic to academic literacy and how they reflect in the teaching of reading and writing and in the training of literary readers at school. As a guiding question, we ask: how does academic literacy reverberate in teaching practice (reading and writing) and in the training of literary readers at school? For this, a bibliographic research was carried out, with a qualitative approach. It is concluded that the academically literate teacher has possibilities to appropriate pedagogical strategies that directly contribute to the literacy process, as well as to the training of literary readers.

Keywords

Literacy; Academic Literacy; Teaching Practice; Literary Reader Training.

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 05/10/2020

Aprovação do trabalho: 25/11/2020

Publicação do trabalho: 22/01/2021

 10.46230/2674-8266-12-4171

COMO CITAR

AMADO, Deniz Costa; SILVA, Cícero da; MELO, Márcio Araújo de. A interface entre letramento acadêmico, prática de ensino e formação de leitores literários. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.3, 2020. p. 50-66. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4171>.

Distribuído sob



Introdução

Uma das grandes preocupações no campo das práticas acadêmicas em contexto de formação de professores é a escrita em cursos superiores, como se pode ver também na dificuldade da leitura e da interpretação de textos acadêmicos, em especial quando articulados ao processo formativo de profissionais da educação, notadamente, aqueles que vão atuar no ensino de língua portuguesa e literatura na educação básica.

Desse modo, a necessidade de discutirmos tal questão nasce a partir de vários fatores, dentre eles: i) O meio acadêmico requer práticas de letramento diferenciadas e exige uma produção específica de escrita acadêmica; ii) As práticas de letramento apreendidas nos cursos de graduação serão utilizadas futuramente no ensino da escrita e da leitura em sala de aula da escola básica; e iii) O professor letrado academicamente contribui com o ensino e aprendizagem, potencializando ações educativas para despertar o interesse dos alunos pela leitura.

Nesse viés, concebemos o letramento enquanto o uso das práticas sociais de leitura e escrita em diversos contextos envolvendo os processos de interação e as relações de poder relativas aos usos da escrita (STREET, 2012). Ou melhor, “[...] 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, 2006, p. 72). Ademais, o letramento contempla várias competências, tais como:

[...] capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos [...]; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2003, p. 91-92).

Diante das particularidades que envolvem o letramento (ler, escrever, habilidades, atitudes e outros), faz-se necessário enaltecer que o letramento acadêmico se configura como especificidades que “não se restringem simplesmente à técnica da escritura, às habilidades ou à gramática, mas a aspectos que estão relacionados com a identidade e a epistemologia” (ZAVALA, 2010, p. 74).

Segundo essa autora, o letramento acadêmico enfatiza toda uma sistematização que envolve e enaltece: a produção acadêmica, que por sua vez, não

se constitui sozinha, mas é tecida por vários (autores), por aqueles que se debruçaram epistemologicamente sobre o referido tema. Todavia, essa realidade quase sempre surpreende o acadêmico na construção do conhecimento a partir de evidências teóricas e/ou empíricas realizadas. Interconectada a essa questão epistemológica relaciona-se a impessoalidade no texto produzido. Este, por sua vez, orientado por narrativa lógica, pautada pela racionalidade e metodologia. Além disso, está associado a um tipo de identidade, que por sua vez, não é a do aluno, mas da linha teórica escolhida para a escrita acadêmica (ZAVALA, 2010).

Partindo dessa premissa, questiona-se: como o letramento acadêmico reverbera na prática de ensino (da leitura e da escrita) e na formação de leitores literários na escola? Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar as potencialidades intrínsecas ao letramento acadêmico e como estas refletem no ensino (da escrita e da leitura) e na formação de leitores literários na escola.

Esse processo formativo – instigar o gosto pela leitura promovido pela escola – configura-se no contexto contemporâneo como um enorme desafio. Isso porque o aluno de hoje é um sujeito inserido no âmbito do universo digital, sendo que sua proximidade e acesso às informações e à leitura se dão de maneira diferenciada, em especial pelas e nas mídias digitais (*Instagram, Facebook, Youtube* e outras). Tal contexto exige a promoção de práticas de ensino diferenciadas que sejam capazes de suscitar o gosto e o interesse pelo literário.

Para consecução deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir de material publicado “constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, [...] com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54). As fontes que subsidiaram teoricamente este estudo foram, principalmente, artigos científicos de periódicos e livros no campo dos estudos do letramento.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois trabalha com o universo de significados do letramento acadêmico, não se preocupando com os dados estatísticos, mas os elementos da realidade (PRODANOV; FREITAS, 2013). Em outras palavras, teve como meta analisar as potencialidades do letramento acadêmico nas práticas de ensino e na formação de leitores literários na escola. Configura-se como uma pesquisa básica porque “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51). Ou seja, a finalidade do estudo foi mostrar teórica e criticamente como o letramento acadêmico constitui um elemento fundamental

no âmbito da prática de ensino na escola.

Quanto aos seus objetivos, a pesquisa se configura como explicativa, ou seja, “aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2010, p. 28). Desse modo, busca-se explicar as possíveis potencialidades do letramento acadêmico na formação de leitores literários e no exercício pedagógico do professor de literatura em sala de aula. Ademais, precisamos destacar que o letramento “[...] nos acompanha não só na escola, mas a vida inteira e nas mais diferentes esferas de atividade e com propósitos variados, possibilitando nossa inserção e participação em eventos de diferentes níveis sociais e/ou de escolaridade” (SILVA, 2019, p. 479).

O interesse nessa temática deu-se por dois motivos principais: o primeiro refere-se ao enfrentamento vivenciado ao ingressarmos na graduação em Letras, ocasião em que nos deparamos com outro mundo – o acadêmico, marcado por uma enorme carga de leitura e escrita, bem como a necessidade de exposição interpretativa, de forma clara e objetiva, do conteúdo científico apreendido. O segundo ocorre ao longo da disciplina intitulada *Fundamentos em Estudos do Letramento*, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins - UFT, que nos instigou a refletir sobre as (inter)faces do letramento e seus desafios no contexto escolar. Paralelamente, essa disciplina possibilitou-nos visualizar a relevância do letramento acadêmico na forma de pensar, de ler, de fazer cientificamente, considerando nesse processo o contexto social e cultural em que estamos inseridos.

Desse modo, este estudo se configura como relevante porque muitos poderão se identificar com o enfrentamento que a universidade provoca e desafia constantemente ao longo das formações acadêmicas (graduação, especialização, mestrado e doutorado). Também é relevante para aqueles que ainda vão ingressar no ensino superior, levando-os a ficarem atentos acerca da importância de se letrar academicamente.

Sobre os estudos que analisam tal questão – letrar academicamente –, o realizado por Cunha (2017) discute como as terminologias alfabetização científica (*scientific literacy*) e letramento científico são adotadas na produção acadêmica nacional e internacional. Segundo o autor, o termo alfabetização científica sobressai no campo do ensino de ciências, todavia chama a atenção para o fato de que tal terminologia pode ser explorada potencialmente pelo jornalismo científico.

Outro estudo, elaborado por Santos (2007), discute os diferentes significa-

dos e sentidos atribuídos à educação científica. O recorte analítico dessa pesquisa foi o ensino de ciências enquanto uma educação científica, numa perspectiva associada ao conteúdo científico e ao contexto social. Para tanto, o autor adota a mesma categorização de alfabetização e letramento usada nas ciências linguísticas e na educação. Isso pode ser visto quando ele diz que

[...] na tradição escolar a alfabetização científica tem sido considerada na acepção do domínio da linguagem científica, enquanto o letramento científico, no sentido do uso da prática social, parece ser um mito distante da prática de sala de aula. Ao empregar o termo letramento, busca-se enfatizar a função social da educação científica contrapondo-se ao restrito significado de alfabetização escolar (SANTOS, 2007, p. 474).

O autor assevera que a alfabetização científica se refere a um modo mais simples da linguagem científica, enquanto o letramento científico agrega a prática social. Nesse sentido, este trabalho está estruturado em três seções. Na primeira, apresentamos a introdução e, de modo rápido, a revisão de literatura sobre letramento e letramento acadêmico. Na segunda, destacamos como o letramento acadêmico repercute na prática de ensino (da leitura e da escrita) e na formação de leitores literários na escola. Por fim, na última, tecemos as considerações finais sobre o estudo realizado.

1. O letramento e seus aspectos

Este tópico apresenta o debate teórico entre os estudiosos do campo do letramento e do letramento acadêmico. Tomamos como base os estudos de Lea e Street (1998; 2014), Soares (2003; 2006; 2011), Street (2010), Kleiman e Santos (2014) e outros. A escolha por esse percurso teórico deu-se por serem referências na área de estudo das teorias do letramento e por contribuírem para tecer a análise aqui proposta. Para tanto, inicia-se com a discussão sobre letramento. Em seguida, estabelece-se o diálogo com obras que focalizam letramento acadêmico. Essa trajetória analítica torna-se fundamental para pensar a prática de ensino e a formação do leitor literário na escola.

1.1. Nas alças teóricas do letramento e letramento acadêmico

O letramento está relacionado à leitura e à escrita, logo, abarcando os mais variados espaços sociais e situações de ensino e aprendizagem. Portanto, aquele que letra é “o agente de letramento, que pode ser o professor, um volun-

tário da comunidade, um pesquisador, orienta o trabalho do aluno fornecendo materiais relevantes e modelos de atividades significativas” (KLEIMAN; SANTOS, 2014, p. 88). Diante de tantas possibilidades de letrar, é fundamental pensarmos o letramento no mundo escolar e conseqüentemente sobre um desses agentes de letramento, o professor.

O letramento se configura como um fenômeno social, complexo e multifacetado que surgiu como campo de estudo a partir das décadas de 1970-1980. Possui uma variedade de interpretações que tendem a reificar de acordo com sua forma e determinar efeitos, ou seja, foge às práticas sociais que, por sua vez, são elas que “atribuem significados e conduzem efeitos e não o canal em si mesmo” (STREET, 2012, p. 74). Dentre suas possíveis interpretações e/ou nomenclaturas destacam-se os eventos e práticas de letramento.

Os termos eventos de letramento e práticas de letramento são usados para pesquisar o letramento e suas práticas. O primeiro se trata de “um evento que envolve a leitura e/ou a escrita” (STREET, 2012, p. 75), por exemplo, o letramento acadêmico. O segundo é “uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa [...] de natureza cultural e social” (STREET, 2012, p. 75).

Apesar das singularidades dos eventos e das práticas no processo de letramento, ao promover uma ação educativa os interlocutores (professor e aluno) estabelecem uma situação real de interação e, nessa relação estabelecida, acontece o evento de letramento. Enquanto que as práticas de letramento, por sua vez, incorporadas aos eventos, elas se estabelecem a partir da concepção socio-cultural e ideológica daqueles que promovem o letramento (STREET, 2012).

Nesse processo de letrar o aluno, o professor tem um papel fundamental de contribuir de forma significativa na formação desse sujeito. Mas para tal, há uma necessidade de que as instituições de ensino superior tenham projeto de formação continuada e “[...] não se limitem a aplicar teorias impostas pela academia, mas que as entendam não como comandos para ação imediata [...]” (KLEIMAN; SANTOS, 2014, p. 89). Desse modo, devem oferecer aos sujeitos em processo de formação possibilidades de compreender criticamente a realidade sociocultural que os rodeia.

O estudo realizado por Tavares e Ferreira (2009) com crianças de uma comunidade da periferia da cidade de Recife mostrou como as práticas e eventos de letramento se estabelecem a partir dos momentos de interação das crianças com a escrita, sejam pela ótica de suas redes sociais (organizações não governamentais, associações comunitária e religiosa) de pertencimento ou nas práticas

de letramento no contexto familiar e escolar. A pesquisa, portanto, revelou que “os vínculos sociais são significativos para o desenvolvimento ao se converterem em fonte de produção de sentido” (TAVARES; FERREIRA, 2009, p. 266). Dessa forma, como mencionado anteriormente, o letramento não se resume ao que se aprende na escola, mas se estende a outros espaços sociais. Da mesma forma, as práticas de letramento podem se desenvolver em diferentes contextos sociais, como por exemplo, na família, no trabalho e em outros espaços sociais. Contudo, a escola é a principal agência de letramento em nossa sociedade (SILVA, 2019).

A título de exemplificação, o estudo de Tinoco (2008) é uma excelente tese que nos ajuda a compreender acerca das práticas de ensino (o que lê, onde, para quê, como) desenvolvidas na escola e em outras esferas sociais (familiar, comercial, cotidiana, etc.), a partir de práticas sociais ancoradas na leitura e na escrita.

Nessa mesma direção, o estudo realizado, na rede básica de ensino em Salvador-BA, por Silva e Muniz (2015), constatou dificuldades por parte dos alunos universitários e professores de língua portuguesa quando eram solicitados para participar das práticas de letramento acadêmico, como:

[...] identificar o objetivo do texto definido pelo autor, quais os principais problemas que o autor aponta para o tema que se propõe discutir, quais os conceitos apresentados no texto e como autor os aborda, os autores e obras citados no texto, se os autores citados se contrapõem, concordam ou se complementam, o autor do texto concorda ou discorda deles, o que o autor agrega em termos de argumentos, se o texto debate com os autores que ele cita, o que o autor ressalta do estudo dos outros autores e como ele se opõe ou concorda com o que já foi dito até a identificação a partir de qual problematização o autor discute e como ele faz isso (SILVA; MUNIZ, 2015, p. 1308).

Nessa perspectiva, o estudo revelou que as professoras de língua portuguesa não adquiriram e nem apreenderam conhecimento suficientes que, a priori, constituem saberes básicos para aqueles que atuam na referida disciplina. Trata-se, portanto, de uma questão ligada diretamente a aspectos do letramento.

Já a pesquisa realizada por Marinho (2010) discute as relações de graduandos de Pedagogia com a escrita ou com as práticas acadêmicas de letramento. A autora chama a atenção para o fato de que os alunos aprovados no vestibular não significa necessariamente que estão aptos academicamente para ler e escrever. Pelo contrário, porque os “gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental e médio. A leitura e a escrita de gêneros de referência na academia [...] são realizadas, de preferência, na universidade, porque é nessa instituição que são produzidos [...]” (MARINHO,

2010, p. 375). Portanto, os graduandos são inexperientes quanto ao gênero acadêmico. A partir dessa assertiva a autora ressalta que “Os eventos de letramento que ocorrem nas salas de aula da universidade constituem matéria-prima importante para se compreender as práticas de letramento acadêmico” (MARINHO, 2010, p. 376). Para ilustrar isso, Marinho (2010) apresentou as dificuldades inerentes ao alunado no que tange ao evento – produção de uma resenha –, dentre as mais recorrentes: i) falta de clareza em relação a resenhar; ii) falta de esclarecimento na estrutura e na concepção da atividade solicitada. Assim, a autora constatou que “as atividades de escrita precisam ter fins pragmáticos, sócio-comunicativos específicos; que é necessário agenciar conhecimentos prévios desses alunos, propiciar o trabalho linguístico e metalinguístico do seu texto com atividades de reescrita comentadas” (MARINHO, 2010, p. 384).

Nessa mesma linha, o estudo realizado por Araújo e Bezerra (2013, p. 6) chama a atenção acerca da transição dos alunos do ensino médio para a graduação. Segundo os autores, este novo universo é enredado por práticas de letramentos diferenciadas, portanto exigirá “dos alunos novas posturas, novos modos de adquirir e expressar conhecimentos, novas atitudes, novas formas de se expressar enquadradas nos gêneros discursivos próprios desse ambiente”. Paralelamente, outro elemento desafiador é os gêneros (acadêmicos) da universidade que são “construtos mais ou menos padronizados (com aspectos estruturais e conteúdos específicos) disponíveis ao estudante para uma participação competente nessa esfera de atuação” (ARAÚJO; BEZERRA, 2013, p. 17). Em outras palavras, ao ingressar na graduação, o discente se depara com outros tipos de gêneros, como, por exemplo, resenha, resumos, artigos científicos e projetos de pesquisa, monografia etc., diferentemente daqueles aos quais estava acostumado no ensino médio.

Desse modo, o letramento acadêmico, enquanto uma das modalidades do letramento, vincula-se diretamente à escrita acadêmica que, por sua vez, é concebida como prática social. Trata-se de uma escrita específica “situada em um contexto institucional e disciplinar determinado, destacando a influência de fatores como poder e autoridade sobre as produções textuais dos discentes” (STREET, 2010, p. 545). Dessa maneira, o letramento acadêmico compreende o letramento e uma perspectiva que extrapola o conhecimento da língua, concebendo a leitura e a escrita como práticas sociais que possuem particularidades intrínsecas a cada contexto, sociedade e cultura.

Um dos estudos expoentes da vertente do letramento acadêmico foi o desenvolvido por Lea e Street (1998), pois a partir dessa pesquisa observaram três

modelos de ensino da produção textual no contexto universitário: i) habilidades cognitivas; ii) socialização acadêmica; e iii) letramentos acadêmicos. O primeiro mostra as dificuldades inerentes à aprendizagem do aluno como um tipo de patologia, centrando a escrita aos aspectos formais da língua. Esse modelo se alicerça

[...] no pressuposto de que o domínio das regras gramaticais e sintáticas, associado à atenção com a pontuação e a ortografia, garante a competência do aluno quanto à escrita acadêmica; portanto, esse modelo se ocupa principalmente dos aspectos superficiais do texto (STREET, 2010, 545).

O foco do letramento nas habilidades cognitivas não considera a realidade sociocultural do alunado. Ao centralizar-se somente no aspecto dessas habilidades, significa desconsiderar que o aluno quando chega à universidade vem munido de outros letramentos. O segundo modelo – socialização acadêmica – considera o professor universitário como o responsável por introduzir e promover a inserção dos alunos à cultura universitária (falar, pensar, interpretar), considerando a importância do gênero e do discurso para a construção do conhecimento. O terceiro modelo, diferentemente da perspectiva instrumental dos anteriores, considera outros elementos no âmbito dos processos sociais (identidade, poder, construção de sentido etc.) na escrita universitária (LEA; STREET, 2014). Assim, o modelo de letramentos acadêmicos

Vai além, ao focalizar a relação entre epistemologia e escrita não apenas na área temática geral, mas também, mais amplamente, nas exigências institucionais (por exemplo, sobre plágio, *feedback*) bem como em contextos mais específicos como variação em função de exigências individuais dos membros do corpo docente e até mesmo de atribuições individuais de estudante (LEA; STREET, 2014, p. 479-480).

Apesar dessa relação que transita pela epistemologia e a escrita, os autores salientam que um modelo não encerra e nem exclui o outro, pelo contrário, os três (habilidades cognitivas; socialização acadêmica e letramentos acadêmicos) dialogam entre si em função da hibridez das práticas de escrita no contexto acadêmico. Esse processo de desenvolvimento contínuo de conhecimento – letramento acadêmico – constitui um elemento fundamental para as práticas pedagógicas em sala de aula, pois

Ser academicamente letrado significa que um aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar as diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no domínio acadêmico. Ainda, indica os papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores, as finalidades de os alunos esta-

rem neste domínio e as relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber (LEA; STREET, 2014, p. 481).

Destarte, quando o professor se configura academicamente letrado, ele tem um repertório de estratégias efetivas que vão repercutir na sua prática de leitura e escrita no contexto escolar, seja instigando a participação, a curiosidade, a criticidade e a autonomia dos alunos frente às situações diversas. Considerando nesse contexto os saberes socioculturais do seu alunado, como nos aclara Paulo Freire (2005), quando eles “ingressam na Universidade, acima de tudo são sujeitos e, além disto, são sujeitos letrados que trazem consigo concepções de leitura e escrita construídas numa vida submetida a um contexto social” (CUNHA, 2012, p. 139).

O letramento acadêmico é um fenômeno enredado por aspectos epistemológicos, por uma escrita atrelada às formas de pensar e pelas operações cognitivas em estreito diálogo a realidade do discente (ZAVALA, 2010). Desse modo, o letramento acadêmico deve considerar no processo de leitura e escrita acadêmica a bagagem sociocultural do aluno e, ainda, a instituição superior deve promover novos letramentos pautados em questões epistemológicas e técnicas de escrita acadêmica cometidas em significado e sentido para aquele que aprende, que está em processo de construção do conhecimento, o aluno.

2. A interface entre letramento acadêmico, prática de ensino e formação de leitores literários

O letramento acadêmico fomentado no ensino superior reverbera na prática de ensino na educação básica. Isso ocorre porque o professor de Letras, “letrado academicamente”, promoverá o ensino da escrita não somente das habilidades técnicas, mas associando-o às práticas sociais, ou seja, à trajetória sociocultural dos seus alunos.

Nessa perspectiva, o futuro professor de Letras ao promover sua prática de letrar em sala de aula dará um novo significado à aprendizagem. Melhor dizendo, o letramento para o aluno terá sentido e significado. Portanto, não aprenderá por aprender simplesmente, visto que “[...] a aprendizagem da escrita deixa de ser para o professor uma questão que pertence somente à dimensão pedagógica, passando a pertencer também à dimensão sociocultural” (OLIVEIRA, 2017, p. 51).

Todavia, nem sempre o docente de letras privilegia no letramento as práticas sociais. Tal fato revela que “Os gêneros ensinados na escola circulam, quase que predominantemente, no ambiente escolar, de modo a se distanciarem de

outras práticas de escrita socialmente aceitas em outras esferas” (OLIVEIRA, 2017, p. 61). Isso instiga a pensar que ler e escrever são ações separadas do âmbito social, exclusivas do contexto escolar.

Essa separação acarreta ao alunado a desmotivação e o desinteresse em estudar a literatura. Às vezes, isso os leva a recorrer, em algumas situações, a textos copiados da internet, sem se preocupar se estão ou não aprendendo e, muitas vezes, sem retextualizar ou ler. Pode-se dizer que os alunos querem somente atender as condições estabelecidas pelos conteúdos da disciplina escolar que, por vezes, são “marcados por exigências avaliativas, institucionais, havendo um apagamento de funções sociais de uso e funcionamento dos textos” (FISCHER, 2008, p. 187).

Tal fato – textos copiados da internet – toma outra direção quando o professor é academicamente letrado e tem formação continuada, pois ao perceber que as atividades entregues por seus alunos foram retiradas da internet, ele recorrerá a estratégias pedagógicas para ensinar a sua turma que esse procedimento não contribui com e para o processo formativo. O professor pode se apropriar de tal acontecimento e trabalhá-lo pedagogicamente, numa perspectiva de mostrar e transformar a conduta observada, utilizando recursos que farão despertar em seu alunado outra forma de estudar, de pesquisar, de se apropriar dos conteúdos disponibilizados na rede. É pelo ato educativo, pautado na consciência crítica que o educador poderá desconstruir a reprodução de parâmetros, conceitos, modelos, podendo despertar pedagogicamente seu alunado (FREIRE, 2005) a não se reduzir àquilo que a internet os oferece para consumir.

Desse modo, na contemporaneidade, o letramento torna-se um vetor para a constituição de um sujeito livre, capaz de contribuir para as mudanças sociais. Na nossa realidade, com alto índice de analfabetismo (funcional ou não), isso faz toda diferença (KLEIMAN; SANTOS, 2014). Enquanto elemento que potencializa o ensino, da leitura e da escrita, em sala de aula, o letramento acadêmico contribui para a formação de leitores literários.

Para tanto, o docente não pode se limitar somente ao incentivo da leitura e da produção de textos literários relacionados ao componente curricular, mas deve ser capaz de promover ações pautadas numa leitura responsiva e como prática interpretativa (COSSON, 2018). Todavia, a grande preocupação, salienta o autor, é o como fazer para formar leitores literários, ou seja, como promover o letramento literário, que por sua vez, constitui

Uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfren-

tada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, [...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2009, p. 23).

O autor assinala que no letramento literário as ações mobilizadas não podem ser coercitivas na leitura de uma obra literária. Pelo contrário, que esse processo seja construído ou acionado a partir das práticas literárias para promover ao aluno uma literatura como experiência literária significativa.

Todavia, há vários fatores ou dificultadores para instigar tal promoção, dentre eles: i) a formação de professor; ii) as novas tecnologias (internet, TV, celular) que despertam mais a atenção dos discentes que a leitura literária em si; iii) a compreensão da escola em ensinar literatura via escolarização (COSSON, 2009).

Ainda segundo Cosson (2009), ensinar literatura exige do docente práticas diferenciadas de ensino, porque a literatura não pode ser compreendida como o resumo de textos, associada à gramática, pautada no discurso historiográfico e alicerçada no livro didático. Mas para isso, o professor deve ser letrado academicamente para evitar que tal percurso seja reproduzido ao ensinar literatura em sala de aula. Só com formação sólida é que o educador promoverá um ensino direcionado pela efetiva experiência da leitura literária. Trilhando esse caminho metodológico, ele poderá, ainda, contribuir para a formação do leitor literário alicerçada pela leitura responsiva e a leitura como prática interpretativa (texto, contexto, intertexto) a partir de textos plurais e significativos.

Para tanto, exige-se por parte do professor de literatura esforço à formação do leitor literário, sendo que tal esforço perpassa por uma série de ações.

Além da seleção de textos plurais e significativos para a experiência literária, tem o papel de guiar essa experiência [...]. A experiência da leitura literária não precisa ser individual, [...], podendo ser coletiva, grupal, pois na verdade, é sempre comunitária por mais individual que se possa supor, por conta do quadro interpretativo que o leitor aciona no momento da interação com a obra. Em outras palavras, o leitor literário só o é porque pertence a uma comunidade de leitores que, por sua vez, é responsável pelo repertório que define a literatura dentro do seu processo de letramento (COSSON, 2018, p. 137).

Nessa perspectiva, evidencia-se, mais uma vez, a necessidade de o professor ser letrado academicamente, pois só assim terá condições para mobilizar estratégias pedagógicas de letramento para promover ou instigar a formação de leitores literários. Em outras palavras, o letramento acadêmico, ao potencializar o ensino da leitura e da escrita, cria possibilidades de interação com os textos lite-

rários, contribuindo ou instigando o gosto pela literatura, a partir das práticas de letramentos estabelecidas ou implementadas em sala de aula.

Tal perspectiva permite-nos indagar: o curso de Letras tem possibilitado no seu processo formativo o letramento literário? A pesquisa realizada por Lopes, Costa e Sampaio (2011) mostra, a partir da análise de ementas das disciplinas voltadas para literatura do curso de Letras/Português ofertado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como tem sido esse ensino e como este pode refletir na prática docente em sala de aula. Portanto, o ensino de literatura que acontece em sala de aula configura-se como uma extensão da formação inicial que seus educadores tiveram.

O ensino de literatura na graduação começa pela periodização literária, ou seja, pelas escolas literárias (LOPES; COSTA; SAMPAIO, 2011). Há, ainda, uma preocupação significativa no estudo da literatura atrelado às formas do texto (aspectos estruturais e divisões textuais), bem como uma atenção direcionada a pensar como os autores são compreendidos (quanto ao estilo, à escrita e à temática). Em outras palavras, centra-se na veia histórica e contextual, ou seja, na historiografia literária, que, por sua vez, preocupa-se com as características dos estilos de época e seus autores.

As autoras argumentam que as ementas analisadas não enaltecem em nenhum momento a leitura do texto literário. Portanto,

Não fazem alusão à leitura do texto literário como ponto de partida das disciplinas ou como qualquer outra forma que direcione o ensino de literatura a partir da leitura [...]. A leitura do texto literário sim pode fazer a diferença, visto que propiciar a experiência estética fará o graduando viver a leitura da literatura e dará a noção de como trabalhar em sala de aula, de ir além dos estilos e períodos postos nos livros didáticos (LOPES; COSTA; SAMPAIO, 2011, p. 76).

Desse modo, a leitura literária não se configura como centro de estudo em nenhuma das ementas analisadas. Revela ainda que a formação centralizada na periodização literária não trabalha o letramento e, conseqüentemente, pode refletir “na prática docente dos alunos quando estiverem atuando como professores de língua e literatura” (LOPES; COSTA; SAMPAIO, 2011, p. 63). No entanto, o processo de ensino de literatura acontece e se dá da mesma forma que ocorre a escolarização, geralmente envolvendo

A ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer

aprender esses conteúdos (SOARES, 2011, p. 6).

Essa escolarização precisa ser ressignificada, repensada, caso contrário ela torna o ensino engessado, ainda hoje pautada com regularidade na decoreba e na repetição. E o professor letrado academicamente será capaz de reverter tal modelo de escolarização, seja por meio de projetos de letramento (TINOCO, 2008) e/ou de suas práticas e saberes, pois saberá recorrer aos dispositivos didáticos para desenvolver ações mais apropriadas ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Kleiman (2009, p. 21) salienta que podemos compreender “[...] o letramento do professor não como mero instrumento para realização do trabalho, mas como aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado à sua atuação profissional”. Ou seja, reflete na sua atuação em sala de aula, na capacidade criativa e crítica pedagógica. Melhor dizendo, o professor, ao promover práticas didáticas, instaurará no seu cotidiano escolar o sentido e a significação de práticas interacionais na literatura, mobilizando os alunos por meio de ações interativas e, cotidianamente, despertando-os a participar e a envolver-se com os textos literários. Paulatinamente, suscitará o gosto pela literatura.

Considerações finais

O trabalho mostrou como o letramento acadêmico reverbera na prática de ensino e na formação de leitor literário na escola. Ele destaca como as práticas de ensino mediadas/conduzidas pelo professor, por sua vez, letrado academicamente, podem se configurar como ações de significado e sentido importante para o alunado que aprende na escola.

Isso é possível quando, durante a formação acadêmica, o docente vivenciou experiências educativas para além das técnicas e habilidades de ler e escrever, e, conseqüentemente, respaldado por tal formação será capaz de ensinar (a ler e a escrever) como uma prática social que contempla o contexto sociocultural do aluno.

Desse modo, a escola deve “inovar e ousar com a intenção de captar o caráter múltiplo e plural do fenômeno do letramento, no qual as relações de sentido se definem pela multiplicidade de sistemas semióticos envolvidos, e pelas constantes transformações que originam e que os afetam” (KLEIMAN, 2014, p. 88). E nesse ínterim não se pode ensinar literatura para realizar atividades (gra-

matical, historiográfica), nem com a finalidade de memorizar (correntes literárias e seus principais representantes), mas por um princípio que enalteça a vivência e a potencialidade daquele que aprende.

Assim, este estudo destacou a relevância do letramento acadêmico e como este pode repercutir no ensino escolar. Por esse motivo, o professor letrado academicamente saberá utilizar estratégias e possibilidades de ensino diferenciadas em sala de aula, bem como contribuir para a formação de leitor literário.

Referências

- ARAÚJO, C. M.; BEZERRA, B. G. Letramentos Acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de Letras. **DIÁLOGOS – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade**, Garanhuns, n. 9, p. 5-37, 2013.
- COSSON, R. Nós que ensinamos literatura. In: NAVAS, Diana; CARDOSO, Elizabeth. **Literatura e ensino: territórios em diálogos**. São Paulo: EDUC, 2018. p. 39-52.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- CUNHA, J. F. Letramento acadêmico: reflexão e algumas considerações sobre Cursos de Negócios em Faculdades Privadas Populares. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 129-151, dez. 2012.
- CUNHA, R. B. Alfabetização científica ou letramento científico? Interesses envolvidos nas interpretações da noção de *scientific literacy*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 169-186, 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226809>.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.
- FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- KLEIMAN, A. B. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 17-30, 2009.
- KLEIMAN, A. B.; SANTOS, C. B. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes, 2014. p. 183-204.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Abingdon, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998. Doi: <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>.
- LOPES, L. C. V.; COSTA, M. E.; SAMPAIO, M. L. P. Letramento literário e formação do professor: o ensino de literatura no meio universitário. **EntreLetras**, Arguaína, v. 2, n. 2, p. 63-80, 2011.

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

OLIVEIRA, E. F. Letramento acadêmico: história de letramento e expectativas em torno das práticas de escrita do Curso de Letras. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 18, n. 39, p. 46-65, 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 369, p. 474-550, 2007. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000300007>.

SILVA, C. Formação e letramento no contexto de ensino da Pedagogia da Alternância: alguns apontamentos. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 473-491, 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-21667>.

SILVA, L. F.; MUNIZ, D. M. S. Letramentos acadêmicos: conflitos e tensões. In: International Congress of Critical Applied Linguistics, 1., 2015, Brasília. Brasília: UnB, 19-21 Outubro, 2015.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. (org.). **Escolarização da leitura literária**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 1-34.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, B. V. Dimensões "Escondidas" na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010.

TAVARES, A. C. R.; FERREIRA, A. T. B. Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.

TINOCO, G. M. A. M. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. 2008. 254f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. Tradução de Luanda Sito e Marília C. Valsechi. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

Sobre os autores

Deniz Costa Amado - Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua

e Literatura (PPGL/UFT); Palmas-TO E-mail: deniz.costa@uft.edu.br. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7062366591821318>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4787-072X>

Cícero da Silva - Doutor em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor da Universidade Federal do Tocantins, atuando no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes e Música e no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL/UFT); Tocantinópolis-TO E-mail: cicolinhas@yahoo.com.br Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5585665868293431> Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6071-6711>

Márcio Araújo de Melo - Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor da Universidade Federal do Tocantins, atuando no curso de Licenciatura em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL/UFT); Araguaína-TO E-mail: marciodemelo@uft.edu.br Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8573022714268801> Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6665-4221>