

# Letramento acadêmico: reflexões sobre as competências leitoras e escritas na educação superior

## *Academic literacy: reflections on reading and writing skills in higher education*

Raquel Amelia dos santos\*

Deivid de Souza Soares\*\*

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos\*\*\*

### Resumo

O letramento é amplamente discutido e investigado, principalmente, no que se refere às primeiras etapas da educação básica no Brasil. Entretanto, o conceito levado à uma perspectiva plural, abrange diferentes modalidades e níveis de ensino como, as graduações e pós-graduações. Ao ingressarem na educação superior, grande parte dos estudantes encontra dificuldades para compreender e produzir textos acadêmicos. Por outro lado, professores, frequentemente, expõem a dificuldade leitora e escritora desses discentes em relação à escrita científica. Portanto, a metodologia escolhida foi a pesquisa bibliográfica, tendo-se como objetivo geral refletir como se constituem os letramentos na educação superior e justifica-se como reflexão sobre o processo de formação leitora e escritora do estudante que ingressa neste nível educativo. Os resultados apontam para o caráter múltiplo do conceito de competências leitoras e escritoras, a ressignificação do sujeito na trajetória estudantil e a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas, no que concerne à escrita científica.

**Palavras-chave:** Educação superior. Letramento acadêmico. Escrita científica.

---

\* Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle Canoas, RS; Professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas, RS, Brasil; Email: [raquelameliasantos@gmail.com](mailto:raquelameliasantos@gmail.com)

\*\* Mestre em Educação pela Universidade La Salle, Doutorando em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), bolsista PROSUC/CAPES. Pedagogia - Anos Iniciais e Educação infantil pela mesma universidade; Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Canoas, RS, Brasil; Email: [deividdesouza@yahoo.com.br](mailto:deividdesouza@yahoo.com.br)

\*\*\* Doutor em Educação - área de Gestão, Educação e Políticas Públicas pela Universidade La Salle Canoas, RS; Pós-Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN), Brasil, Bolsista PNPd/CAPES; Email: [mendes.guilherme234@gmail.com](mailto:mendes.guilherme234@gmail.com)

## Abstract

Literacy is widely discussed and investigated, especially about the first stages of basic education in Brazil. However, the concept taken from a plural perspective, encompasses different modalities and levels of education, such as undergraduate and graduate courses. When entering higher education, most students find it difficult to understand and produce academic texts. On the other hand, teachers often expose the reading and writing difficulties of these students in relation to scientific writing. Therefore, the methodology chosen was bibliographic research, with the general objective of reflecting how literacies in higher education are constituted and it is justified as a reflection on the process of reading and writing formation of the student who enters this educational level. The results point to the multiple character of the concept of reading and writing skills, the resignification of the subject in the student trajectory and the need for more inclusive pedagogical practices, regarding scientific writing.

**Keywords:** Higher education. Academic literacy. Scientific writing.

## Introdução

Os processos de ensino-aprendizagem de leitura e escrita são amplamente discutidos em estudos voltados para a alfabetização inicial e educação básica<sup>1</sup> no Brasil por diversos autores, como Kleiman (2007; 2008; 2014; 2016), Silva e Araújo (2012), Street (2013), Soares (1999; 2004), Fischer (2008), Goulart (2006). Em muitos casos, as investigações focalizam aspectos relacionados às competências leitoras e escritoras e os letramentos a serem desenvolvidos pelos estudantes em cada etapa deste nível do ensino formal. Porém, mesma atenção não é dispensada aos níveis mais elevados de ensino, embora, a língua escrita ocupe lugar de destaque em ambientes acadêmicos conforme indicam Carlino (2003; 2005, 2005a; 2014; 2017) e Marinho (2010).

No caso específico da educação superior, a leitura e compreensão de textos teóricos é parte fundamental do processo de formação acadêmica, como a escrita científica voltada aos registros da produção de conhecimentos inerentes às várias disciplinas em cada curso. Sabe-se que tal escrita tem características próprias que, ao serem produzidas, requerem clareza, objetividade, coerência e pertinência.

Geralmente, a escrita acadêmica predominante nos cursos de graduação e pós-graduação constitui-se de registros gráficos obedecendo a normas compatíveis com “diferentes formas de rigor científico” (CHARLOT, 2006, p. 10) que caracterizam os processos investigativos. Além do aspecto normativo dos gêneros textuais utilizados nesses registros, as diversas áreas de conhecimento possuem discurso, vocabulário e especificidades próprias.

Embora a humanidade tenha desenvolvido múltiplas tecnologias, metodologias, recursos e ferramentas de ensino ao longo do tempo, a língua escrita parece ser o eixo norteador na qual se apoia a maior parte dos processos de ensino-aprendizagem, como, as habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo de qualquer trajetória acadêmica. A exemplos: destacamos a produção de resenhas, resumos, fichamentos, provas dissertativas, trabalhos avaliativos, relatórios de práticas, dessa forma despertando desafios e conhecimentos novos

---

<sup>1</sup> A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em seu Capítulo I, artigo 21 define que no Brasil “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (BRASIL, 1996, s.p.)

necessários aos acadêmicos. Nesse sentido, Carlino (2003) aponta a alfabetização acadêmica como o conjunto de noções e estratégias essenciais para a participação no cotidiano universitário e na comunidade acadêmica.

Nos cursos de graduação, por exemplo, é necessário que o estudante desenvolva competências leitoras e escritoras para ler, entender o que leu e para produzir uma escrita que, além de compreensível, atenda a critérios científicos gerais e específicos de cada área. Neste sentido, Carlino (2014, p. 30) afirma que, “quando um estudante de Biologia, por exemplo, lê ou toma notas de uma aula a que assiste, essa leitura e escrita que faz são instrumentos para que o estudante vá entrando no mundo dos conceitos biológicos<sup>2</sup>”. Contudo, professores apontam insuficiência leitora e escritora de diversos estudantes e, por outro lado, esses parecem lançados à própria sorte e um tanto desamparados no que diz respeito ao desenvolvimento de tais competências. Para corroborar essa afirmação, a autora também destaca que:

Se trata de uma queixa que consiste em responsabilizar a educação básica pelo que não aprenderam a fazer os alunos que chegam aos estudos superiores. Se diz que o nível médio ou curso de ingresso universitário deveriam ter garantido os conhecimentos necessários para trabalhar os textos das disciplinas para obter, analisar, interpretar, elaborar e transmitir informação<sup>3</sup>. (CARLINO, 2003, p. 441)

Para Carlino (2003), as discussões acerca da alfabetização acadêmica ampliam e desmistificam esse contexto, uma vez que a alfabetização é vista como um processo e não um estado. Tal perspectiva considera que os textos, propósitos, destinatários, contextos exigem que continue aprendendo a ler e escrever, pois as especializações dos campos de estudo conduzem a esquemas de pensamento distintos adquiridos através da escrita.

Portanto, o presente artigo foi organizado em seis seções. A primeira, constituída da introdução, evidencia a problemática da pesquisa. Já a segunda seção, denominada “Considerações sobre o conceito de letramento”, revela o amadurecimento do letramento como campo de investigação. A terceira seção, intitulada: “Ltramento: um conceito dinâmico” anuncia as diferentes perspectivas teóricas sobre a temática em tela. A quarta seção, “Contextos, práticas e eventos de letramento”, explica como acontece o letramento em diferentes contextos. Já a quinta seção, “Ltramento Acadêmico e escrita científica” trata acerca das implicações do letramento na educação superior focalizando na escrita científica como uma competência leitora e escritora inerente à formação técnica e profissional de estudantes que ingressam neste nível educativo. Por fim, a sexta seção, “Considerações finais”, retomamos o objetivo da pesquisa e evidenciamos os principais achados e propomos reflexões para o contexto universitário.

Para tanto, optamos pela pesquisa bibliográfica apontada por Gil (2008, p. 50) sendo aquela “[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Ao que o autor aponta como vantagem o:

---

<sup>2</sup> Tradução livre de: “Cuando un estudiante de Biología, por ejemplo, lee o toma notas de una clase a la que assiste, esa lectura y escritura que hace son instrumentos para que el estudiante vaya entrando en el mundo de los conceptos biológicos.” (CARLINO, 2014, p. 30).

<sup>3</sup> Tradução livre de: “Se trata de una queja que suele responsabilizar a la educación secundaria por lo que no aprendieron a hacer los alumnos que llegan a los estudios superiores. Se dice que el nivel medio o un curso de ingreso universitario deberían haber garantizado los conocimientos necesarios para trabajar con los textos de las asignaturas, para obtener, analizar, interpretar, elaborar y transmitir información. (CARLINO, 2003, p. 441).

[...] fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. (GIL, 2008, p. 50)

Neste sentido, apoiados nesta perspectiva de Gil (2008) e considerando a relevância de inúmeros materiais produzidos e disponíveis como, livros e artigos, conforme aponta o autor, esse foi o procedimento técnico que utilizamos neste trabalho. Assim, partimos do conceito de letramento que emergiu das discussões sobre o tema em meados dos anos 1980, tendo, como fundamentos, as elaborações de Soares (1999; 2004), Kleiman (2008; 2014; 2016), Carlino (2003; 2005, 2005a; 2014; 2017), Street (2013), Street e Castanheira (2014), Aguiar e Fischer (2012) e outros teóricos que contribuíram para o avanço técnico-científico sobre e para os modos de letramento em fase inicial de alfabetização e em outros níveis e modalidades do ensino formal.

Assim, a proposta apresenta um panorama de aspectos que envolvem o conceito de letramento, enquanto fenômeno social. Para Laville (1999, p. 98), a problemática é definida como “[...] o quadro no qual se situa o problema e não o próprio problema.” Assim, delimitada a problemática, o artigo objetiva refletir sobre como se constituem os letramentos na educação superior e justifica-se como reflexão sobre o processo de formação leitora e escritora do estudante que ingressa neste nível educativo. Para tanto, almeja responder à seguinte pergunta: como se constituem os letramentos na educação superior e justifica-se como reflexão sobre o processo de formação leitora e escritora do estudante que ingressa neste nível educativo?

Nesta perspectiva, para o início desta abordagem, propomos algumas considerações sobre o conceito de letramento.

## **Considerações sobre o conceito de letramento**

O termo letramento surgiu no Brasil em meados dos anos 1980. Antes disso, as discussões sobre o tema no campo educacional aconteciam em outros países, como forma de responder à necessidade de nomear “[...] práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.” (SOARES, 2004, p. 6). Essas discussões ocorreram em diferentes

[...] sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 6)

O entendimento de que a alfabetização não se limita à construção de conhecimentos relativos à codificação e decodificação da escrita faz voltar o olhar dos pesquisadores para os modos e a capacidade dos sujeitos de interagir com este sistema, reconhecendo-o em diferentes formas, organização, formatos, funções e finalidades.

No mesmo período, e modo síncrono, surge na França o “*illettrisme*” e em Portugal a “literacia” para designar um processo mais abrangente que aquele denominado “alfabetização” (SOARES, 2004). Já nos Estados Unidos e Inglaterra, embora presente e dicionarizada desde o século XIX, a palavra “*literacy*” ganhou especial atenção nos debates da educação e linguagem, dando diferente sentido para a expressão “*reading instruction*”<sup>4</sup>, *beginning literacy*”<sup>5</sup>.

Para Soares (2004), as transformações sociais, históricas, culturais dos grupos humanos afetam os modos de pensar, viver, aprender, trabalhar e de conviver em sociedade. Essas mudanças produzem novas demandas sociais, inclusive as referentes ao saber ler e escrever. Assim, o conceito de alfabetização foi sendo ressignificado num contexto de transformações e demandas mundiais, sendo entendida como um processo que inclui o sujeito na sociedade do conhecimento e, por meio dela, aprende-se os códigos e movimentos para efetiva atuação social por meio da leitura e da escrita.

Desde aquele período, meados da década 1980, o termo letramento passou a ser usado para designar a capacidade de fazer uso da língua escrita em situações e contextos sociais, porém, não como fenômeno alheio ao processo de alfabetização, mas como parte distinta e indissociável dele. Entretanto, muitas foram as interpretações equivocadas que insistiram numa ideia dicotômica dos termos.

É importante ressaltar que no Brasil o conceito de letramento foi forjado a partir da expressão em inglês “*literacy*”, que vem:

[...] do latim *littera* (letra) com o sufixo *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). [...] Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 1999, p. 17)

Nessa perspectiva, o letramento é compreendido como a capacidade de fazer uso da escrita em situações práticas nos diversos contextos sociais. É apontado pela autora como estado ou condição de saber ler e escrever, considerando o dinamismo que caracteriza a língua escrita enquanto objeto social, cultural, político, econômico, cognitivo e linguístico.

Neste sentido, podemos pensar que o letramento exige uma compreensão acerca de tais habilidades e competências para a formação do estudante e que, por extensão, o formador consiga desenvolver e estimular a capacidade discente para a autonomia leitora e escritora desde o início da educação básica, visto que tais reflexos repercutirão ao longo da trajetória escolar e acadêmica desses alunos.

Frente ao exposto, apresentamos avançamos na compreensão sobre o letramento.

---

<sup>4</sup> Tradução livre: Instrução de leitura.

<sup>5</sup> Tradução livre: Alfabetização inicial.

## Letramento: um conceito dinâmico

Em meados dos anos 1980, houve um “deslocamento semântico” apontado por Kleiman (2016) como fenômeno que mobilizou pesquisadores a investigar separadamente os termos alfabetização e letramento. Tais investigações ocuparam lugar de destaque nas pesquisas sobre linguagem, porém, com aprofundamentos no campo da Linguística Aplicada com base no movimento denominado como “vertente sociocultural dos Estudos de Letramento” (KLEIMAN, 2016, p. 33).

A ideia de tradução literal do termo “*literacy*” reduz o conceito de letramento (em língua portuguesa) apenas à alfabetização, ou seja, ao processo de apropriação da língua escrita. Neste sentido, Soares (1999, p.17) assinala o aspecto dinâmico da língua escrita que repercute nos grupos sociais em suas dimensões “[...] sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas [...]”.

Esse dinamismo dá ao termo letramento a possibilidade de resignificação e reinvenção. O conceito foi forjado num contexto em que pesquisadores buscavam significados que atendessem a demandas específicas da linguagem em educação e, principalmente, nos estudos sobre alfabetização que orbitavam três temas: “[...] i) a relação entre as práticas de oralidade e letramento, ii) os modos de os não escolarizados lidarem com as demandas de escrita na sociedade letrada e iii) a relação entre escolarização, analfabetismo e letramento.” (KLEIMAN, 2016, p. 35)

A ênfase dada ao ensino-aprendizagem da língua escrita como a necessidade de formar pessoas capazes de ler, escrever e aplicar esses conhecimentos em situações reais cotidianas, impactaram políticas públicas voltadas à alfabetização, o fazer pedagógico e à construção dos currículos, colocando as instituições educacionais como “gerenciadoras” dos processos de formação para o letramento. O caráter sócio-histórico e cultural das pesquisas evidencia que, na maioria dos casos, os estudos sobre letramento assumiram a dimensão social e contextual de usos da escrita, conferindo um contorno plural e, ao mesmo tempo, específico das práticas. O que resultou na variedade, em possibilidades de letramentos.

Neste sentido, o conceito de letramento pensado como prática social da leitura e da escrita, remete a discussão ao aspecto contextual. Por este ângulo, podemos afirmar que é importante

[...] considerar de que maneira o tempo e lugar históricos em que são produzidos os enunciados, os participantes e as relações sociais que mantêm entre si e os gêneros utilizados na interação se articulam na produção de significados no interior dessas práticas (KLEIMAN, 2016, p. 41).

Também cabe considerar as diversas situações, ambientes e experiências em que se dão as práticas letradas. Como assinala Kleiman (2016, p. 41), “[...] a esfera de circulação é o elemento central na modalização desses conceitos.” Assim, podemos nos referir em letramentos

que se constroem nos diversos espaços sociais de conhecimento ou em “eventos de letramento”<sup>6</sup>.

Demarcados pela “variedade de práticas”, os letramentos são constituídos em diferentes lugares de construção conferindo sentido e significado aos saberes, conhecimentos e aplicabilidades da língua escrita, reforçando a ideia de ampliação do conceito. Contudo, põe em questão um suposto sentido hegemônico implícito no termo, ressignificando-o e reconstruindo-o.

## Contextos, práticas e eventos de letramento

O potencial semântico implícito no conceito de letramento remete ao caráter plural e múltiplo da língua escrita. Para Kleiman (2016, p. 32), pode-se afirmar que os letramentos se constituem e, ao mesmo tempo, são constituídos na prática de diferentes ambientes sociais. Esses contextos são imersos em valores, crenças, discursos, atitudes e modos específicos de uso da escrita.

Do ponto de vista da diversidade de modos de letramentos, Kleiman (2014) afirma que esses derivam da cultura escrita que, de modo especial, na contemporaneidade dispõe também de tecnologias, recursos, formas, ícones e imagens do mundo digital. Assim, o caráter múltiplo de letramento está diretamente relacionado aos modos, finalidades e às funções da escrita presente, tanto na educação básica<sup>7</sup>, como na educação superior. Essa multiplicidade traduz as relações de sentido que são constituídas nesses espaços educacionais e acadêmicos.

Ao se colocar como agente dos processos de ensino-aprendizagem, a educação formal institucionalizou, apropriou-se da língua escrita transformando-a “[...] de objeto social em objeto exclusivamente escolar [...]” (FERREIRO, 2005, p. 20). Por conseguinte, ao exercer tal função, acaba por estabelecer-se sobre bases de relações de poder, apontadas por Kleiman (2014, p. 89) como historicamente presentes nos espaços escolares desde os níveis mais elementares aos mais elevados. Neste sentido, afirma-se que os letramentos são

[...] legitimados pelas instituições de prestígio, têm na escola um de seus mais expressivos expoentes: concentrando-se nos cânones literários, nos clássicos consagrados, ficam de fora as leituras funcionais, de uso cotidiano, mesmo que sejam essenciais para atingir os objetivos do aluno. (KLEIMAN, 2014, p. 89)

Tendo como referenciais esses letramentos institucionalizados, as escolas, Instituições de Educação Superior – IES – em geral, constituem-se em guardiãs dos modos próprios de letramentos dos ambientes acadêmicos e nem sempre acolhem outras formas de ser letrado ou levam em conta que, de acordo com o nível educacional e as características de cada disciplina, surgirão outras formas, necessidades e desafios para ler e escrever. Na perspectiva da variedade, entendemos que

---

6 Para Street (2013, p. 54), o conceito de letramento “Está sempre incorporado em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos.”

7 De acordo como a BNCC (2018, p. 25), a Educação Básica é composta por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

[...] seria necessário que os professores e as instituições tomassem consciência de que as formas ler e escrever não são iguais em todos os contextos, ou seja, não são iguais de uma disciplina a outra e tampouco são as mesmas formas de ler e escrever que os alunos tem feito na educação básica.<sup>8</sup> (CARLINO, 2014, p. 35)

As IES necessitam disponibilizar formas e meios para que os estudantes possam apropriar-se das técnicas necessárias já que cada disciplina exigirá dos acadêmicos formas diversas, sendo que também não foram exploradas na educação básica (CARLINO, 2014). Significa dizer que as instituições precisam ter um olhar para esse estudante que ingressa na educação superior de modo a considerar que esse nível educativo possui seus códigos, culturas e um modus operandi próprio (COULON, 2017) e, para isso, a inclusão e o desenvolvimento ações para que o corpo discente adentre nesse contexto é fundamental, especialmente quando se aborda acerca da escrita acadêmica.

Voltando nossa atenção para o cenário brasileiro, percebemos que milhares de pessoas não têm acesso e condições de permanência na escola e, junto a isso, a falta de oportunidade de interação direta ou mediada com livros e variados objetos da escrita, principalmente os teóricos, clássicos acadêmicos. Os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, no ano de 2019, aponta que a proporção de pessoas concluintes da educação básica, chega a 48,8%, mantendo crescimento em relação ao ano anterior. Já entre os não concluintes, 6,4% não tinha instrução, 32,2% com o ensino fundamental incompleto, 8% com ensino fundamental completo e 4,5% ensino médio incompleto (IBGE, 2019). Tais dados revelam que 51,2% da população, equivalente a 69,5 milhões de pessoas e dentre elas 43,8 milhões não concluíram o ensino fundamental.

Por outro lado, em virtude das dificuldades produzidas na não popularização de níveis mais sofisticados de leitura e escrita, a educação formal e acadêmica segue blindada despeito do descompasso entre o processo de ensino-aprendizagem objetivado e o efetivamente realizado que, para Kleiman (2008), refere-se à complexidade da utilização da língua escrita que abrange formas de comunicação, aspectos textuais, gramaticais, ortográficos, lexicais, linguísticos, dialetais e socioculturais. Para a autora, os processos de ensino-aprendizagem no contexto escolar não asseguram ao estudante a capacidade para agir autonomamente em situações de leitura e escrita distintas dos vivenciados na escola.

Dominar as práticas de letramento exigem vivências específicas, contextuais como nos acadêmicos. Portanto,

[...] se atribuímos ao letramento escolar as insuficiências da formação de alunos proficientes em leitura e produção de textos, não seria razoável atribuir ao letramento acadêmico as insuficiências na formação de professores capazes de atuar como agentes de letramento e, de fato, promover essa circulação mais ampla dos alunos por

---

<sup>8</sup> Tradução livre de: “[...] sería necesario que los profesores y las instituciones tomaran conciencia de que las formas de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos, es decir, no son iguales de una disciplina a otra y tampoco son las mismas formas de leer y escribir que los alumnos han venido ejerciendo en la escolaridad secundaria.” (CARLINO, 2014, p. 35)



diferentes práticas de letramento, incluindo aí os multiletramentos?”  
(KLEIMAN, 2016, p. 50)

Diante do exposto, podemos inferir que a formação leitora e escritora do sujeito se constitui na experiência, nas vivências dos eventos específicos, levando-se em consideração que o aspecto contextual envolve espaço físico, relações interpessoais, repertórios linguísticos, literário, metodológico, humano, teórico, entre outros. Logo, a qualidade e especificidades das interações que se estabelecem nesse processo, afetam a formação para o letramento acadêmico.

## **Letramento acadêmico e escrita científica**

Quanto ao caráter plural do conceito de letramento, é importante ressaltar que o termo

Está sempre incorporado em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos. (STREET, 2013, p. 54)

Assim, compreende-se que, em cada caso, o conceito é delimitado pelas características contextuais específicas. Desta maneira, seria simplista o pensamento de que o estudante recém saído da educação básica terá consolidado o processo de apropriação da língua escrita ou desenvolvido todas as competências leitoras e escritoras demandadas no e para o ambiente acadêmico dos cursos de graduação e pós-graduação nas Instituições de Educação Superior.

Os estudos empreendidos nesses cursos requerem o desenvolvimento de competências próprias para a compreensão da leitura e produção de textos científicos. Entretanto, são muitas as reclamações de professores universitários sobre as dificuldades e insuficiência leitora e escritora dos estudantes que ingressam na educação superior (CARLINO, 2003). Por outro lado, esses protestam por não entenderem os idiomas acadêmicos, ou, como afirma Coulon (2017), os códigos do contexto universitário. Sobre o embate, nessa perspectiva, ficam prejudicados os processos de ensino-aprendizagem.

Deste ângulo, Carlino (2005, p. 3) chama a atenção para o que denomina de “modelo didático habitual, que entende a docência como dizer o que sabe sobre um tema [...]”. Ou seja, práticas docentes reduzidas a saberes específicos, supostamente independentes da complexidade que compõe a escrita. Para a autora, essas práticas desprestigiam as dúvidas e os não saberes, omitindo-se de ensinar modos de pensar, indagar e aprender em uma área vinculando-a com as formas de ler e escrever desenvolvidas dentro das comunidades acadêmicas.

O discurso que condena e rotula estudantes, deprecia o trabalho docente realizado nos níveis anteriores ao da educação superior, delegando a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, somente, à educação básica. É o histórico jogo da “batata quente”, ou seja, de considerar que determinadas competências leitoras e escritoras deveriam ser desenvolvidas em etapas anteriores, supondo processos acabados, estanques de ensino e aprendizagens.

Pondo em questão essa expectativa pedagógica, Carlino (2005, p. 19) assinala que, ao ingressarem na educação superior, os estudantes deparam-se com textos elaborados não para eles, mas para "acadêmicos". São textos produzidos a partir de inúmeros saberes e conhecimentos ainda não desenvolvidos por esses estudantes como, referências, conceitos e teorias de outros autores.

De igual modo, as expectativas constituem-se em barreiras que impactam as relações de ensino-aprendizagem no ambiente acadêmico das Instituições de Educação Superior. Carlino (2005, p. 19) afirma que:

[...] estas expectativas não estão explicitadas, constituem, melhores exigências que se dão por sabidas. Os alunos são avaliados em função de um determinado modelos de leitura, que carregam um específico modelo leitor, que não tem internalizado todavia os estudantes<sup>9</sup>.

A autora observa que nem sempre estão explícitas todas as informações, conhecimentos e referenciais presentes num texto. Em muitos casos, há aspectos intertextuais e informações implícitas<sup>10</sup> que demandam mais que uma leitura e interpretação linear. As competências necessárias para esse trabalho podem fazer parte de um "conjunto" de saberes que caracterizam "eventos e práticas de letramentos", que se dão em contextos acadêmicos específicos.

Dito isso, retoma-se o caráter múltiplo e plural do conceito de letramento alinhado a "eventos e práticas" impregnados de sentidos. Esses eventos e práticas são definidos no Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/UFMG (CEALE) por Street e Castanheira<sup>11</sup> (2014, s.p.), como "a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou entre um contexto local e contextos mais distantes." Tal definição aponta para a ideia de que os letramentos são constituídos em áreas e situações específicas de uso da língua escrita.

Pode-se dizer, de certo modo, que há uma espécie de resistência histórica, social, cultural que move as peças de um suposto "jogo de forças" implícitas nas relações estabelecidas nos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita nos contextos acadêmicos. Desta forma, percebe-se que os valores e sentidos atribuídos à língua escrita derivam de intencionalidades pouco ou nada isentas.

Essa variedade de forças evidencia que "não é válido sugerir que o "letramento" possa "ser dado" neutramente e que, então, seus efeitos "sociais" sejam vivenciados apenas posteriormente" (STREET, 2013, p. 54). Tal visão indica que os letramentos são construídos

---

<sup>9</sup> Tradução livre de: "Estas expectativas no están explicitadas, constituyen más bien exigencias que se dan por sabidas. Los alumnos son evaluados en función de un determinado modelo de lectura, lo que conlleva un específico modelo de lector, que no tienen internalizado todavia los estudiantes" (CARLINO, 2003, p. 19).

<sup>10</sup> Entre os muitos aspectos a serem considerados na leitura de textos acadêmicos científicos, Carlino (2005, p. 19) assinala alguns necessários que o estudante o faça: "[...] identificando la postura del autor del texto, ponderándola según las razones que brinda para sostenerla, reconociendo las posturas y argumentos de los otros autores citados, identificando la polémica establecida entre unas posiciones y otras, poniendo en relación con otros textos leídos previamente el conjunto de perspectivas mencionadas, infiriendo implicaciones de lo leído sobre otros contextos, más allá del contexto en el se ubica el texto, por ejemplo, sobre la práctica profesional del mismo lector, etc."

<sup>11</sup> Práticas e eventos de letramento. Disponível em:

<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>>. Acesso em: 18 de fev. 2021.

ao mesmo tempo que vivenciados. Assim, é possível inferir que letramento não é um padrão preestabelecido a ser alcançado, mas um fenômeno em movimento, um estar sendo.

Nem sempre os letramentos podem ser descritos ou caracterizados a partir da observação de comportamentos explícitos, pois envolvem modos, convicções, concepções de vida, crenças, visão de mundo. Acerca disto, Fischer (2008, p. 451) destaca que “[...] as consequências cognitivas do letramento estão ligadas ao envolvimento em uma cultura letrada, e não diretamente às habilidades de leitura e escrita.” A autora demonstra que há que se questionar o fazer docente que limita-se a conteúdos, desconsiderando especificidades teóricas, estruturais, linguísticas, lexicais referentes aos modos de produção escrita da área ou disciplina estudada que são desconhecidas para o novo acadêmico. Assim, vale mencionar a relação de poder apontada por Carlino (2005) como “hábito didático” de o professor transmitir o que sabe acerca de um tema específico, desvinculando esse saber da complexidade da língua escrita e dos modos de ser letrado.

Numa proposição semelhante, Aguiar e Fischer (2012, p. 117) afirmam que o conhecimento é “[...] concebido dentro de contextos socioculturais e materiais definidos em ações específicas atreladas a determinadas práticas sociais letradas”, porém não é neutro. Nessa lógica, compreende-se que os textos literários, poéticos, jornalísticos etc., emergem de contextos característicos e carregam marcas personalizadas, embora respeitem convenções, formatos e normas estruturais. Dessa maneira, pode-se dizer que o mesmo pode ser verificado na escrita acadêmica.

Vale destacar que os letramentos pretendidos no ensino-aprendizagem da língua escrita constituem parte dos processos que se dão em vivências sociais práticas desde as primeiras etapas da educação básica. De igual modo, o letramento acadêmico é uma dimensão importante no fazer pedagógico na educação superior.

Assim, pode-se afirmar que o letramento acadêmico passa pela capacidade inclusiva do professor em compreender que os estudantes que ingressam neste nível educativo são “[...] imigrantes que enfrentam uma nova cultura, admite que isto é intrinsecamente um desafio para qualquer um, que se trata de um processo de integração a uma comunidade estrangeira e não de uma dificuldade de aprendizagem<sup>12</sup>.” (CARLINO, 2003, p. 20)

Essa condição “imigrante” sugere a necessidade de acolhida e processo de ensino explícito dos novos modos de ler e escrever dentro desses contextos específicos como, dos dialetos próprios, gêneros textuais, linguísticos, organizacionais, gramaticais, lexicais etc.

Os estudos de Carlino (2014, p. 35) indicam que as formas de saber ler e escrever nos níveis da educação básica não são as mesmas da educação superior. Logo, “se não são as mesmas formas, a outra questão que devemos assumir é que se necessita ensinar para aprender essas formas de leitura e escrita apropriadas a cada campo do saber<sup>13</sup>”. Os estudantes que ingressam nos cursos de graduação e pós-graduação deparam-se com práticas acadêmicas de

---

<sup>12</sup> Tradução livre de: “[...] inmigrantes que enfrentan una cultura nueva, admite que esto es intrinsecamente un desafio para cualquiera, que se trata de un proceso de integración a una comunidad ajena y no de una dificultad de aprendizaje.” (CARLINO, 2005, p. 20)

<sup>13</sup> Tradução livre de: “si no son las mismas formas, la otra cuestión que debemos asumir es que se necesita enseñanza para aprender esas formas de leer y escribir apropiadas a cada campo del saber.” (CARLINO, 2014, p. 35)

leitura e escrita, até então, desconhecidas para eles. Por outro lado, as IES esperam que esses superem por conta própria e de maneira autônoma o desafio de compreenderem a complexidade dos textos científicos.

Para a autora, os estudantes precisam contar com ações que os auxiliem no processo de letramento acadêmico, mostrando que processos de ensino-aprendizagem ocorrem nas interações entre professor/estudante, entre pares (estudantes), levando em conta aspectos contextuais como, recursos, materiais didáticos, modos qualidade das interações. Ela também sinaliza que “a responsabilidade de como se leem os textos científicos e acadêmicos na educação superior não pode seguir ficando a cargo dos alunos exclusivamente. Tem que ser uma responsabilidade compartilhada entre estudantes, professores e instituições<sup>14</sup>” (CARLINO, 2005, p. 21).

Diante do exposto, entendemos que o letramento acadêmico se dá em processos participativos, em eventos e práticas contextualizadas em cada disciplina ou área de estudo, considerando suas especificidades e possibilidades. Esse entendimento reforça a ideia de variedade, multiplicidade e de dinamismo como parte inerente ao processo de ensino-aprendizagem nos contextos em que se aplicam conhecimentos acadêmicos científicos, seja na graduação e/ou pós-graduação.

Guardadas as proporções e complexidades, tanto a educação básica, como os níveis mais elevados de ensino têm objetivos relativos aos usos da língua escrita. Em cada etapa, há competências leitoras e escritoras a serem alcançadas, como, por exemplo, identificar elementos de intertextualidades, compreender normas e padrões de textos acadêmicos de áreas específicas e produzir inferências com base em teorias. No caso das graduações e pós-graduações, essas competências podem variar de acordo com as exigências e objetivos a serem alcançados em cada disciplina ou área de conhecimento para a formação acadêmico-profissional.

Dito isso, inferimos que é equivocada a ideia de que os professores dos níveis anteriores às graduações e pós-graduações sejam responsáveis pelos processos de letramentos acadêmicos dos estudantes até a conclusão do ensino médio, ou que ensinem todos os tipos e aspectos das escritas científicas.

## Considerações finais

Baseado nas primeiras formulações sobre o conceito de letramento, de modo geral, o termo é definido, frequentemente, como a capacidade de ler, entender e escrever textos adequados a determinadas situações e práticas sociais da escrita no espaço escolar, no comércio, nos espaços de trabalho etc. Entretanto, além dos ambientes, finalidades e usos mais elementares da escrita, em situações sociais cotidianas, há contextos em que sucedem eventos e práticas de letramentos mais sofisticados, como os espaços universitários, onde predominam gêneros textuais especializados em diversas áreas, conservando padrões, e especificidades próprias em cada área de conhecimento.

---

<sup>14</sup> Tradução livre de: “La responsabilidad por cómo se leen los textos científicos y académicos en la educación superior no puede seguir quedando a cargo de los alumnos exclusivamente. Ha de ser una responsabilidad compartida entre estudiantes, profesores e instituciones. (CARLINO, 2005, p. 21)

Presente nos muitos espaços virtuais, suportes e portadores textuais digitais, inúmeras ferramentas e recursos tecnológicos disponíveis, a escrita continua sendo o eixo no qual se apoia a maior parte dos processos de ensino-aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino. Por isso, o conceito de letramento ganhou múltiplas dimensões. Compreendido como “estado ou condição” de saber ler e escrever em situações sociais corriqueiras, o conceito de letramento expandiu-se enquanto fenômeno inerente ao desenvolvimento de competências leitoras e escritoras associadas a contextos específicos.

Como objeto social, a escrita é utilizada em diversas situações e contextos, com diferentes formas, funções e finalidades. Portanto, os fenômenos dela decorrentes, trazem implícitos elementos culturais, sociais, políticos, religiosos, históricos e regionais.

Nesta perspectiva, ao responder ao questionamento: Como se constituem os letramentos na educação superior e justifica-se como reflexão sobre o processo de formação leitora e escritora do estudante que ingressa neste nível educativo? Levamos em conta a “variedade de práticas” em que é possível a aplicação dos saberes e conhecimentos sobre a língua escrita, sinalizando que o conceito de letramento se constituiu a partir de contextos específicos, conferindo ao termo o poder de resignificação e reinvenção. Por isso, a expressão letramento acadêmico, em muitos casos, é carregada de sentido hegemônico estabelecido nos tradicionais pilares das relações de poder que sustentam a educação formal como um todo e, de forma específica, os níveis mais elevados de ensino, historicamente elitizados – a educação superior, por exemplo.

Ao apropriar-se da escrita nos diversos níveis e modalidades, a educação formal institucionalizou os modos de ser leitor e escritor, definindo normas e convenções de aplicabilidades da escrita nesses espaços. Portanto, as competências leitoras e escritoras dos estudantes são definidas pelas instituições, assim como, as convenções e normas voltadas para as especificidades textuais científicas.

Apoiando-se nos referenciais de letramentos institucionalizados, as escolas, bem como universidades, acabam tornando-se guardiões dos modos de letramentos que envolvem a leitura e escrita formal. Dessa forma, as diversas possibilidades de ser letrado não são reconhecidas, nem legitimadas.

A condição “imigrante” do estudante egresso da educação básica impõe-lhe urgência em aprender novos modos de acessar e produzir conhecimentos como, os dialetos contextuais e a condição de novo acadêmico. Vê-se diante da necessidade de assumir, em curto espaço de tempo, o protagonismo num processo de resignificar-se na própria trajetória estudantil, a fim de desenvolver competências leitoras e escritoras que atendam às demandas do ser acadêmico.

Por fim, este artigo propôs a reflexão sobre letramento, formas de ser letrado e letramentos acadêmicos. Esse tema que diz respeito à formação leitora e escritora desde as primeiras etapas da Educação Básica até a Educação Superior. Ele compreende que os letramentos são constituídos em processos de apropriação da leitura e escrita permeados de intencionalidades e repertórios específicos, em eventos e práticas imersos em determinados contextos.

À guisa de uma conclusão e frente ao panorama discutido na presente investigação, sugerimos que o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras voltadas para a escrita científica depende da capacidade da IES em estabelecer relações mais inclusivas e de corresponsabilidade os processos de letramentos, tornando menos tensa a formação leitora e

escritora dos novos acadêmicos, ou seja, contribuindo com os letramentos acadêmicos. Além disso, os cursos de graduação e pós-graduação, por exemplo, ao nosso ver, necessitam também reforçar e implementar, em seus objetivos formativos na trajetória estudantil, o letramento científico como uma competência a ser desenvolvida e aperfeiçoada ao longo da formação e não criar-se a expectativa de que ele já deveria ter sido desenvolvido antes. Por conseguinte, também acreditamos que cabe à educação superior fortalecer o desenvolvimento do letramento científico como uma postura formativa de modo a promover maior inclusão e redução de assimetrias educativas oriundas dos estudantes.

## Referências

AGUIAR, Marcia Juliana Dias de; FISCHER, Adriana. A pedagogia dos multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 12, n. 2, p. 106-130, 2012. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/285/231>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Planalto**. Ministério da Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua – PNAD. **IBGE**, 2020. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2021.

CARLINO, Paula. Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. **Educere**, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, v. 6, n. 20, p. 409-420, enero/marzo 2003. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Escribir, leer y aprender en la universidad**: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

\_\_\_\_\_. Se aprende muy diferente una materia si se lee y escribe sobre sus temas. En Serrano, Stella y Mostacero, Rudy **La escritura académica en Venezuela**: investigación, reflexión y propuestas. Mérida (Venezuela): Universidad de Los Andes, 2014.

\_\_\_\_\_. Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. **Enunciación**, v. 22, n. 1, p. 110-124, enero/junio 2017. Disponível em: <<https://www.aacademica.org/paula.carlino/236.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Leer textos científicos y académicos en La educación superior: Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva. **En Por los caminos de los semilleros de Investigación**. Medellín: Univ. de Antioquia, Grupo Biogénesis, Medellín, 2005a.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-125, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-43-4-1239.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**; Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 13 ed. Cortez, São Paulo, 2005. Biblioteca da Educação – Série 8 – Atualidades em Educação – v.2

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Sci. Lang. Cult.** Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, dez. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/2334/2334>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 450-460, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a06v1133.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese dos indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

KLEIMAN, Angela. LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>>. Acesso em: 13 abril 2021.

\_\_\_\_\_. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Santa Catarina, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana Alves. **Significados e ressignificações do letramento:** desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno. **Verbetes educação básica.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/educacao-basica/>>. Acesso em: 3 fev 2021.

SILVA, Elizabeth Maria; ARAÚJO, Denise Lino. Letramento: um fenômeno plural. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 681-698, set. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/aop0812.pdf>>. Acesso em: 5 fev 2021.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./abr. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.

STREET, Brian V.; CASTANHEIRA, Maria L. Práticas e eventos de letramento. In: FRADE, I. C. A. da S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Org.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE UFMG, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>>. Acesso em: 2 fev. 2021.

STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, abr. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a04v33n89.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2021.