

O Processo de Leitura e Escrita na *Alfabetização Acadêmica*: Possibilidades Formativas

The Process of Reading and Writing in the Academic Literacy: Formative Possibilities

 José Douglas Alves dos Santos¹

 Éverton Vasconcelos de Almeida²

 Marizete Lucini³

Resumo

Abordamos neste ensaio a alfabetização acadêmica, tendo como enfoque o processo de leitura e escrita dos estudantes no ensino superior. Buscamos demonstrar que a aflição diante de exercícios de leitura e escrita na academia perpassa aspectos concernentes às primeiras etapas de alfabetização escolar desses indivíduos e continuam presentes quando acessam essa nova cultura em sua trajetória formativa. Ancorados em leituras e reflexões a partir de nossas experiências como estudantes e docentes do nível superior, problematizamos a temática e salientamos que a identificação e o reconhecimento com o processo de leitura e escrita pode resultar em modos de intervenção social significativos e em outras possibilidades formativas.

Palavras-chave: Alfabetização acadêmica. Formação. Processos de leitura e escrita.

¹Possui graduação em Pedagogia e tem mestrado em Educação, ambos pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA). Coordenador do Zensacionalista. Escritor fatimense, cinéfilo, criançaólogo e Desmistificador de Dálias. E-mail: jdneo@hotmail.com.

²Doutorando em Educação no Programa de pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação pela UFSC (2015). Licenciado em Arte, com habilitação em Música. Professor na Rede pública Estadual de Santa Catarina. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Currículo ITINERA (<http://itinera.ced.ufsc.br/>). E-mail: vertonal@gmail.com.

³Professora Adjunta do Departamento de Educação e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: marizetelucini@gmail.com.

Abstract

In this essay we approach the academic literacy, having as focus the process of reading and writing by higher education students. It is sought to demonstrate that the affliction in the face of exercises of reading and writing in academia runs through aspects concerning the first stages of school literacy of these individuals, and are still present when they access this new culture in their formative trajectories. In view of this scenario, based on theoretical analysis and reports from students, we asked what may have happened to these individuals for them to have certain difficulties. At last, we emphasize that identification with reading, as well as self-recognition through writing can result in significant ways of social intervention.

Keywords: Academic Literacy. Educational Background. Processes of Reading and Writing.

*Ler foi libertador,
mas ainda mais libertador foi escrever*
Marcelo Yuka

Introdução

Ao propormos discutir a *alfabetização acadêmica* a partir de um enfoque que se concentra no processo de leitura e escrita pelos estudantes no ensino superior, neste ensaio buscamos demonstrar que a sensação pesada muitas vezes descrita por algumas pessoas quando estão diante da folha em branco e/ou da tela de seu dispositivo pode ser mais comum do que se imagina.

Dentro de um panorama geral, a alfabetização acadêmica muitas vezes é evidenciada nas dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante a produção e interpretação de textos, quando muitos deles se deparam com um fato que pode causar “um profundo mal-estar: a falta de hábito de escrever, de compreender o que significa a escrita, e o fato mesmo de não saber escrever na universidade” (BEZERRA; NASCIMENTO; ARAÚJO, 2019, p. 122).

Esse profundo mal-estar, ou essa insuficiência formativa experiência da que parece alcançar um número considerável de discentes em diferentes cursos, nem sempre é postulado pelos professores universitários, ao considerarem de antemão que os estudantes conhecem e compreendem “como funciona o processo de produção do conhecimento científico, e qual a finalidade desse conhecimento” (BEZERRA; NASCIMENTO; ARAÚJO, 2019, p. 126). No entanto, quando os estudantes entram em uma outra cultura formativa, universitária, com novas práticas

e conhecimentos, pode ser comum que se sintam inferiorizados, quando não incapazes, diante do professor ou de outros colegas que dominam tais técnicas e saberes.

Confrontados com exercícios de leitura e escrita na academia – sobretudo este último, em que precisam demonstrar domínio nos períodos finais de seus respectivos cursos, com as monografias, dissertações ou teses para desenvolver –, consideramos que as dificuldades muitas vezes encontradas podem estar relacionadas às primeiras etapas de alfabetização escolar desses sujeitos. E é quando acessam o ensino superior e se defrontam com práticas referentes a tais exercícios que as dificuldades se tornam mais evidentes em suas trajetórias, “porque o ensino superior possui uma dinâmica de socialização de conhecimentos completamente diferente do ensino médio, portanto, possui uma cultura escolar diversa das outras etapas de formação” (BEZERRA; NASCIMENTO; ARAÚJO, 2019, p. 123).

Denominada de síndrome ou pânico da folha/tela em branco (SILVA, 2002; MACHADO, 2008; MARTÍN, 2018; OLIVEIRA, 2018; ALMEIDA, 2020a), o desafio da escrita está diretamente associado ao da leitura (LARROSA, 2004), e tanto o primeiro como o último podem ser considerados problemas não dos indivíduos, mas da formação que eles tiveram até chegar ao ensino superior, perpassando uma problemática mais social que individual, que geralmente se amplia ou se torna mais evidente no período de graduação, sobretudo na fase final dos cursos.

Todavia, esse problema, ou esse peso que pode ser jogado nas costas e na consciência dos estudantes, fazendo-os se sentir inferiores, incapazes ou inclusive indignos daquele lugar que ocupam – devido aos novos conhecimentos, acessados pela primeira vez a muitos deles, em uma nova etapa de sua formação –, pode também ser um problema do próprio sistema educacional em que eles se encontram, pois as leituras e produções textuais nesse espaço, muitas vezes, se resumem a uma tradição professoral que questiona os saberes e competências dos discentes e pouco interroga a si mesma.

Outro aspecto do problema pode estar na pouca articulação entre os conteúdos curriculares dos cursos de graduação. Como já mencionamos, frequentemente, as dificuldades de leitura e escrita aparecem durante o processo de escrita do trabalho de conclusão de curso. Ainda que se perceba tais dificuldades nos estudantes ao longo das fases dos cursos, são poucos os espaços formativos

que buscam criar as condições para o desenvolvimento de uma alfabetização acadêmica. E o problema se acentua se considerarmos que ele é sistêmico e elemento complexo na formação humana, quando na educação básica todo o processo de aprendizagem se concentra na transmissão e na aquisição de regras e padrões de escrita para as redações exigidas nos exames de vestibular e/ou Enem.

Sobretudo quando o problema está na falta de articulação curricular dos cursos de graduação que, sem criarem as condições para que o estudante seja conduzido a se preparar para ler e escrever bem um texto, percebem dificuldades na famigerada fase do TCC. Ainda mais quando o problema da escrita é sistêmico e é ponto complexo na formação humana. Na educação básica, muitas vezes o enfoque é na aquisição das regras e dogmas de uma escrita padrão para vestibulares, mas pouco se aborda as complexidades do processo criativo. Por tais evidências que não se pode culpabilizar o estudante pelas dificuldades (ALMEIDA, 2020a, s/p).

O problema que buscamos discutir nesse texto foi percebido em nossas experiências como estudantes e docentes do ensino superior⁴. Acorados em leituras e reflexões a partir desse tema⁵, objetivamos abordá-lo sem a expectativa de encerrar o assunto ou tampouco apresentar uma pesquisa mais minuciosa e detalhada, seguindo todo um rigor investigativo que aponte para possíveis soluções ou resultados. Nos interessa problematizar a questão a partir de apontamentos teórico-práticos de nossas leituras e vivências, e de outros autores, afirmando a precariedade do texto como um ensaio (ANTUNES, 2016) e caracterizando-o dentro desse gênero que não pressupõe um estudo empírico e documental (LAZZARIN, 2016), pois baseia-se em “sua natureza reflexiva e interpretativa” (MENEGETTI, 2011, p. 322). O gênero segue outra lógica científica que não se orienta por afirmações dogmáticas – pressupostos da racionalidade totalitária que, segundo Francis Meneghetti (2011, p. 330), “tende a enquadrar a compreensão da realidade a partir do estabelecimento de verdades aparentes”. No ensaio, conforme aponta Severino (2007, p. 206), “há uma maior liberdade por parte do autor, no sentido de defender determinada posição sem que tenha de se apoiar no rigoroso e objetivo aparato de documentação empírica e bibliográfica”.

⁴ Levando em consideração o doutoramento, os estágios docentes realizados durante os anos de 2018, 2019 e 2020 pelo primeiro autor do texto, bem como as experiências com orientação de TCC de graduação e especialização e de professor substituto do segundo, ambos no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, e a experiência docente na graduação e pós-graduação da terceira autora, na Universidade Federal de Sergipe.

⁵ Para tanto, utilizamos de textos que se distinguem entre relatos biográficos, como os de Marcelo Yuka, excertos concernentes ao campo da literatura, contribuições provenientes de um blog, bem como textos de maior profundidade acadêmica.

O Processo de Leitura e Escrita na Alfabetização Acadêmica

O que acontece aos estudantes para que apresentem tamanhas dificuldades quando confrontados com algo que a princípio não deveria se configurar como tão penoso e complexo (ao menos do ponto de vista docente)? A questão não quer dizer que tanto a prática de leitura e de escrita devam ser consideradas simples e fáceis de se assimilar, porque sabemos que o processo de compreensão e produção de textos seguem aspectos objetivos e subjetivos concernentes a cada realidade, a cada estudante. Como, por exemplo, se dominam a língua materna; se compreendem a leitura de textos também em outras línguas; se têm acesso a suportes materiais que facilitem a compreensão textual, como dicionários filosóficos; se têm acesso à internet para realizarem buscas em plataformas de pesquisas acadêmicas; se possuem ambientes adequados para estudar em seus domicílios; se mantêm jornadas duplas (trabalho e estudo); se cuidam de familiares (parentes, irmãos ou filhos); entre outras questões.

Salientamos que um procedimento facilitador para os estudantes pode ser o acesso a textos⁶ que dialogam a respeito de sua realidade e que estejam de acordo com uma linguagem mais comum de seu cotidiano, o que favorece a identificação com o que leem, do mesmo modo que pode estabelecer maior reconhecimento com o que escrevem, resultando em modos de intervenção social significativos – para além da ampliação perceptiva de temas aprendidos, que não raras vezes se atém a uma abstração teórico-filosófica sem correspondência com a concretude prática de suas vidas.

Paula Carlino (2005, p. 13) considera que a *alfabetización académica* seria um “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”⁷, e que podem ser melhor

⁶ Convém destacar que nosso enfoque neste ensaio recai sobre o texto escrito, especialmente os livros impressos. Sabemos que outras linguagens também consideradas textuais (cinema, música, dança, linguagens artísticas em geral), em diferentes plataformas (físicas ou digitais), bem como o diálogo e a interação com o outro estimulam e fomentam o processo de escrita.

⁷ “[...] conjunto de noções e estratégias necessárias para participar da cultura discursiva das disciplinas assim como das atividades de produção e análises de textos requeridas para aprender na universidade” (CARLINO, 2005, p.13). (Tradução nossa)

desenvolvidas em sala de aula a partir de determinadas técnicas realizadas pelos docentes.

Entre as técnicas que a autora sugere, estão: fazer uma apresentação prévia de quem escreveu o texto, autor e/ou autores; trabalhar sempre que possível com o material original, no caso de livros, para que os estudantes compreendam que o texto faz parte de determinada obra e está inserido dentro de um objetivo específico; elaborar guias de leitura, que orientam o entendimento de acordo com os conceitos ou categorias abordados; retomar o conteúdo através da releitura em sala de aula; e escrever sobre o texto, sobre suas ideias-chave. Acrescentamos a esse conjunto de técnicas, as seguintes sugestões: a) mostrar vídeos curtos disponíveis na internet para que os estudantes ouçam e vejam os autores; b) sugerir aos estudantes que façam registros diários dos temas discutidos; c) realizar atividades escolares que estimulem a criatividade por meio da escrita.

Por outro lado, ao revisar posteriormente o conceito, Carlino (2013, p. 372) amplia e redefine aspectos relativos a ele, destacando que a alfabetização acadêmica não é um processo iminentemente dos alunos, mas também dos professores, do mesmo modo que adverte “la imposibilidad de lograr alfabetizar en un único curso o a través de ejercicios que parcelan y disuelven las prácticas de lectura y escritura”⁸, além de distinguir o processo de alfabetização de literacidade – sendo o primeiro uma tarefa didático-pedagógica e o segundo o conjunto de práticas culturais linguístico-etnográfica em torno dos textos.

A alfabetização acadêmica pode ser um dos aspectos fundamentais na resolução do problema da folha em branco, anteriormente mencionada. Portanto, descrevemos ao longo do ensaio alguns elementos recorrentes à vida de muitos acadêmicos quando se deparam com os exercícios de leitura e escrita. O que acontece com os estudantes ao chegarem em determinados momentos que precisam lidar com a construção/criação de textos e se veem em aflição, que conforme menciona Gilka Girardello (2008, p. 288), sem “conseguir que a escrita flua”?

Apresentamos algumas breves hipóteses a respeito desse processo, buscando acentuar outro sentido que não apenas o de caráter avaliativo

⁸ A impossibilidade de lograr alfabetizar em un único curso ou através de ejercicios que parcelan e disuelven as prácticas de lectura e escrita Carlino (2013, p. 372).

classificatório, como parece mais comum, em especial na educação básica, quando as atividades textuais (orais ou escritas) são avaliadas, geralmente, através de exames que tem por finalidade saber se o aluno possui o domínio das técnicas de escrita e saberes curriculares, ou seja, se pode provar que têm condições de avançar em determinada disciplina, sendo considerado somente o que ele demonstrou naquela ocasião e desconsiderando todo o processo que o antecede e procede.

Em contrapartida, o processo avaliativo em seu caráter construtivo, é capaz de não somente diagnosticar problemas na leitura/escrita dos alunos, mas permite reelaborar concepções epistemológico-acadêmicas, dando maior liberdade aos estudantes; liberdade esta que não precisa necessariamente dispensar uma orientação pedagógica, tornando-os autores de suas próprias obras (não que já não o fossem, mas que possam perceber-se como tal), fazendo-os notar a relevância daquela experiência e permitindo-lhe suma identificação e reconhecimento com suas próprias leituras e escrituras.

Mais do que ensinar técnicas que propiciem maior prazer e propensão ao processo de ler e escrever, o professor que se permite realizar uma avaliação construtiva e processual com seus discentes pode proporcionar meios para que eles percebam tal ato por outra lógica, ajudando-os a se reconhecerem como agentes centrais de todo processo, compreendendo-o também como um processo que, além de autoral, pode se reconfigurar como uma intervenção social. Entendemos a intervenção social como um processo de evolução interna do sujeito que, a partir de sua relação com o mundo, com a palavra-mundo (FREIRE, 1989) e com a realidade a qual se encontra inserido, encontra formas outras de expressão e ação no mundo.

Essa intervenção social com ou por meio da palavra se estabelece a partir de uma compreensão individual do valor e da relevância que os sujeitos têm na sociedade. Quando esse aspecto é compreendido, os professores estão contribuindo para que os estudantes se envolvam mais efetivamente com os textos lidos, produzidos e trabalhados em sala de aula, tomando-os para si o comando dos processos de leitura e de escrita, identificando-se com os textos e autores apresentados, se reconhecendo dentro deles e de seus próprios textos.

Com isso, tem-se a possibilidade de ampliar a cultura discursiva presente nos contextos formativos, nesse caso o da academia, abrangendo aspectos referentes à produção e acesso ao conhecimento, cujo enfoque sinaliza o discurso conceitual-

academicista, de modo a ser problematizado e reorientado enquanto uma prática didático-pedagógica e linguístico-etnográfica (CARLINO, 2013). Esse não é um trabalho fácil, e queremos apontar que se faz necessário avançar em pesquisas e no desenvolvimento de métodos que busquem estimular os estudantes universitários a se encontrarem amigavelmente com a alfabetização acadêmica.

Carlos Skliar, ao interrogar o discurso e a prática academicista do ato de escrever, considera relevante a busca por novos modos de escrita, de tal forma que não se pode deixar de levar em consideração, também, os processos que ensejam a criação desses novos modos de escrita. “O discutível modelo da escrita academicista tem se instalado vertical e transversalmente no mundo educativo como se houvesse alguma virtude nisso. Ensaiar, narrar ou contar não parecem ser registros amigáveis nos dias atuais” (SKLIAR, 2016, p. 18). O autor, constata ainda que na academia essa “atmosfera na qual se espera que algo aconteça com a escrita e com a leitura tem se tornado turva ou, diretamente, asfixiante”.

Trata-se, então segundo o pesquisador, de buscar novas didáticas da escrita, que nos permitam perguntar não o que seja a escrita, mas como se chegar a ela. Dessa maneira, os estudantes teriam a oportunidade de fazer uma outra indagação: não a que autoafirma sua incapacidade de ler e escrever, e sim a que confronta sua produção com outras, diferentes das convencionais e nem por isso menos relevantes ao seu próprio processo formativo e à sua expressividade como agente criador, como artista da palavra, como leitor e autor/escritor.

Um Contínuo Processo de Alfabetização

Para chegar-se a novas didáticas de escritas, conhecer o que os estudantes escrevem é o primeiro passo. Isso indica que, além de atermo-nos ao texto pronto, produzido, finalizado em determinada etapa, é importante acompanhar o seu processo de gestação. Em outras palavras, acompanhar a trajetória do próprio estudante/autor do texto antes que a obra chegue ao domínio público, com as publicações institucionais de seus trabalhos (monografias, dissertações, teses, relatórios de pesquisas, entre outros).

Como ressalta GilkaGirardello (2008), é preciso dar atenção especial ao processo de escrita não apenas quando se está escrevendo o texto, mas sobretudo quando ele ainda não foi escrito, quando se trata da *escrita antes do texto*, “esse

lugar preliminar que, na história de nossos textos, assemelha-se à cozinha em que se combinam ingredientes para fazer a massa do pão e à oficina de tecelagem em que se transformam fibras em fios” (2008, p. 299).

Em sentido próximo, Giorgio Agamben (2018) aborda o último curso que Roland Barthes ofereceu no Collège de France, denominado “A preparação do romance” na qual o professor Barthes destaca o que se passa no período ‘antes do livro’, momento em que aquele que escreve se move por uma vontade, ou um ‘querer-escrever’, “que designa o período ‘mal definido, mal estudado’ que precede a redação da obra” (AGAMBEN, 2018, p.111). Nesse estímulo ao ‘querer-escrever’ é que os professores podem encontrar a chave de desbloqueio da escrita ao longo do processo de alfabetização acadêmica e enfrentar o problema da folha em branco.

A escrita preliminar dos estudantes em seu processo de alfabetização acadêmica começa muito antes de sua chegada ao ensino superior. Os ingredientes e as fibras de sua escrita estão dispostos e interligados desde o primeiro processo de alfabetização, iniciado quando começamos a decifrar os signos de sua língua – e/ou de outras línguas – e continua, em especial, quando já possuímos um certo “domínio” sobre estes códigos linguísticos, o que possibilita acrescentar letras e formar sílabas, organizar sílabas e formar palavras, reunir palavras para formar frases e associar frases no intuito de construir parágrafos visando a criação de textos dissertativos-argumentativos, poéticos, narrativos e etc.

Todavia, uma problemática recorrente aos percursos formativos e alfabetizadores é que as nuances dessa jornada, com os processos de leitura e escrita, parecem não ter tanta relevância quando os estudantes acessam a graduação, uma vez que são poucos os casos em que se costuma averiguar o tipo de produção escrita que eles produziram anteriormente e/ou que ainda produzem. O que regularmente equivale, na visão dos estudantes, de que suas produções realizadas durante todos os anos que precederam a inserção na academia não têm vínculo ou relevância diante do novo processo alfabetizador em que se encontram.

É como se ao chegarem às universidades/faculdades eles já tivessem que possuir um domínio de leitura e escrita que lhes possibilitasse produzir textos acadêmicos conforme as regras de uma tradição superior, no sentido literal e figurado. O que gera, em muitos casos, uma aflição que chega quase ao desespero para alguns, ao notarem estar passando por um novo processo alfabetizador, o da

academia, que lhes demanda ter outros domínios que até então (quase) não haviam sido considerados em sua trajetória escolar.

Como nos adverte Carlino (2005, p. 14), o processo de alfabetização deve ser considerado em sua pluralidade, uma vez que há uma *“tendencia a considerar que laalfabetización sea una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre”*. Esta seria uma ideia equivocada, uma vez que a alfabetização ganha novos contornos quando os alunos entram no ensino superior, tendo que lidar com uma cultura de leitura e escrita mais complexa, na maioria dos casos mais densa e diferenciada, uma cultura na qual muitos deles não foram e nem se encontram preparados.

O próprio processo de alfabetização escolar comumente apresenta a leitura e a escrita de modo arbitrário, sem relação direta com a vida dos estudantes, descaracterizado do contexto em que se encontram e do seu potencial, sendo dessa forma desvalorizado como um elemento fundante na formação daqueles sujeitos. Neste sentido:

Em geral, a escrita é incluída, na escola, no momento eventual da avaliação. [...] Não raramente, os trabalhos escritos pelos alunos se configuram como formas destituídas de vida, seja pelo ritual avaliatório mecanicamente cumprido por eles, seja pelo descaso com que são tratados por quem os solicita (EVANGELISTA, 2002, p. 185-186).

Se, de acordo com essa premissa, a escrita tem essa carga pesada na vida de muitos alunos e alunas, como esperar que estes, ao ingressarem na academia, estejam preparados para dar conta dos processos de escritas do novo ambiente? E ao considerarmos que o currículo de muitos cursos costuma deixar disciplinas como Pesquisa e Monografia (ou TCC) para os períodos finais de seus respectivos cursos, convém entender o porquê dos alunos demonstrarem sérias dificuldades para terem êxito⁹ nesta etapa de sua formação.

Em conversas com discentes e docentes de diferentes cursos de graduação, é comum ouvir relatos de casos e questões sobre o processo de escrita na universidade, em especial no período de orientação nos trabalhos de conclusão de curso. Constatamos que na orientação monográfica, por exemplo, uma das principais problemáticas refere-se ao processo de escrita dos estudantes. Muitos

⁹ Êxito aqui não corresponde ao resultado do processo, com a nota de seu trabalho atribuída após a entrega e/ou apresentação do mesmo, mas refere-se a todo o processo, anterior e também posterior à produção escrita.

colegas docentes costumam mencionar o fato de os discentes não terem domínio básico de leitura, o que conseqüentemente dificulta o ato de escrever.

Por sua vez, o principal ponto ressaltado quando escutamos os estudantes parece se referir justamente a uma não-preparação, no curso em que estudam, que lhes possibilite chegar ao final de sua trajetória acadêmica preparados para escreverem as monografias. Podemos inferir que os discentes não se sentem academicamente alfabetizados, na concepção de que precisam ter domínio do conjunto de noções e estratégias dessa nova cultura discursiva e produtiva (CARLINO, 2005; 2013) em que se encontram, aspectos estes pouco trabalhados ao longo do curso.

E não é o caso aqui de culpabilizar os professores – *a priori* eles não estão ali para ensinar os estudantes a ler e escrever – e nem tampouco passar toda a responsabilidade aos discentes – que, em um cenário ideal, ao acessarem o ensino superior, já deveriam ter uma prática de leitura e escrita concernente com sua trajetória formativa.

Sabemos que essa problemática tem reflexo em todo processo formativo dos sujeitos. No período 2011-2012, os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) revelavam que cerca de 75% da população brasileira não conseguia realizar a leitura de um texto simples e compreendê-lo, apresentando dificuldades na sua interpretação. Já no relatório de 2018, os dados apresentados pelo INAF demonstraram que três em cada dez brasileiros tinham “muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita [...] em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto” (INAF, 2018, p. 8). Deste modo, podemos relativizar os problemas apresentados no contexto acadêmico.

Na citação seguinte trazemos um ponto de vista que corrobora nossas experiências no contexto do ensino acadêmico no que diz respeito às práticas de leitura. Ao refletir sobre as dificuldades que os estudantes apresentavamem realizar a leitura dos textos propostos, o professor notou o quanto elas estavam associadas tanto a textos mais complexos até aqueles que, a princípio, não deveriam originar tamanha dificuldade.

Conheci alguns tipos de leitores acadêmicos que observei durante esse período que venho atuando na profissão docente. Conversando com estudantes, orientandos e colegas de profissão e estudo, fui anotando situações e comentários de estudantes sobre suas dificuldades com os textos que propus em minhas aulas. Desde se deparar com textos que exigem pouca concentração a ponto de desinteressar o leitor, até os textos

mais complexos que provocam a sensação de ter lido e não ter entendido absolutamente nada, um comentário comum diz respeito a procrastinação antes de iniciar a leitura (ALMEIDA, 2020b, s/p).

Todavia, podemos relativizar também o conceito de alfabetização como comumente abordado e concebido. Se o considerarmos, a partir de outros paradigmas, como dos *New Studies of Literacy*¹⁰, notaremos que se trata de “fenômeno cultural complexo” (RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2002, p. 54), envolvendo inúmeras variáveis e estratégias que fogem à concepção unilateral acerca dos processos de leitura e escrita, com abordagens provenientes de um trabalho interdisciplinar, sobretudo das áreas da História, Sociologia e Antropologia.

Não podemos considerar que avaliações de larga escala sejam suficientes para afirmar ou demonstrar a problemática desses processos sem uma certa relativização, uma vez que os significados políticos relacionados ao domínio de determinadas técnicas e saberes, do ato de ler e de escrever, muitas vezes não abarcam “o caráter preconceituoso e estigmatizante das práticas escolares tradicionais e dos discursos que pressupõem uma superioridade intrínseca da cultura letrada” (RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2002, p. 55). O que pode ser comprovado quando mudamos a perspectiva em relação ao analfabetismo, como identificamos com Mia Couto:

Sou biólogo e viajo muito pela savana do meu país. Nessas regiões encontro gente que não sabe ler livros. Mas que sabe ler o seu mundo. Nesse universo de outros saberes, sou eu o analfabeto. Não sei ler sinais da terra, das árvores e dos bichos. Não sei ler nuvens, nem o prenúncio das chuvas. Não sei falar com os mortos, perdi contacto com os antepassados que nos concedem o sentido da eternidade. Nessas visitas que faço à savana, vou aprendendo sensibilidades que me ajudam a sair de mim e a afastar-me das minhas certezas (COUTO, 2011, p. 14-15).

Mais do que tentar procurar culpados e responsáveis por tal situação, interessa saber o que aconteceu ao longo do processo formativo desses estudantes que, ao chegarem no ensino superior e iniciarem sua *alfabetização acadêmica*, apresentam às vezes sérias dificuldades na assimilação e apropriação dessa nova cultura discursiva.

¹⁰ Ribeiro, Vóvio e Moura refletem aqui mais especificamente sobre letramento, numa concepção muito próxima ao que adotamos aqui para refletir sobre a alfabetização acadêmica, e consideram que “é esse o termo mais adotado no ambiente acadêmico e educacional brasileiro como correspondente ao *literacy* do inglês, seja para designar propostas pedagógicas que privilegiam a aprendizagem da escrita em contextos de uso, como no campo da pesquisa, principalmente nas de cunho etnográfico ou qualitativo de forma geral, mas também nas de cunho avaliativo e de grande escala” (2002, p. 55).

As Possibilidades Formativas da E com A Leitura e Escrita

A herança escolar na vida de muitos discentes em nosso país “tornou a leitura e a escrita indesejáveis para professores e alunos”, como afirma Olinda Evangelista (2002, p. 190). Ler, em sala de aula, diante de seus colegas e da professora, todos olhando fixamente em sua direção quando as letras parecem soltas dentro do livro, do caderno ou da tela – quando parecem ganhar vida e se movimentam de um lado para o outro, ou então aparentam encolher quando poderiam fazer o contrário – tudo isso afeta o processo de leitura na vida estudantil e fora da escola também, já que carregamos nossos traumas escolares para a academia.

Aprendi a ler e escrever muito cedo. Mas só na faculdade saquei a importância de ler como forma de defesa. No ginásio, me obrigaram a ler *Dom Casmurro* e não gostei. Eram dois ou três livros por ano e depois uma prova. Até hoje não li Machado de Assis, mesmo sabendo que é importante – fiquei com esse trauma da escola. Eu e um monte de gente! Deveriam indicar outros livros para alunos tão jovens (YUKA, 2014, p. 30).

Não se trataria de censurar aos jovens obras consagradas da nossa literatura, mas de tornar viável a possibilidade de intercalar estas com outras leituras, de gêneros diversificados – a leitura de revistas, jornais, quadrinhos, por exemplo, bem como a de filmes, tão subestimadas e subutilizadas nas instituições escolares –, ou mesmo de considerar a opção de deixar tais leituras de clássicos como uma opção entre estas, sem a necessidade de considerá-las como obrigatórias dentro da estrutura curricular ou devido a uma prova de vestibular. Assim, um processo que às vezes cria traumas, como descrito por Yuka (2014), poderia servir para curá-las (ARAÚJO, 2011; SILVA, 2013; SILVA, 2016; FERRAZ, 2018).

Os livros trazem o conhecimento materializado, palpável, com peso e textura, com cores e aromas. Os cadernos, com suas folhas em branco, estão ali, à espreita, nos observando e convidando, acentuando nosso interesse, perturbando nossa insaciável fome de espírito infanto-juvenil, nos levando ao delírio do verbo (BARROS, 2016) sem nos colocar grilhões ou camisas de força. As telas dos dispositivos móveis com seus aplicativos de escrita talvez gerem essa mesma sensação em nosso tempo presente. Nos livros encontramos mundos em que podemos habitar; nos cadernos e telas digitais temos mundos em que podemos inventar. Nessa perspectiva, o processo de leitura e escrita não carrega todo peso como às vezes acontece.

No entanto, determinadas práticas pedagógicas podem quebrar esse imaginário, talvez da pior forma possível. Escrever cem vezes uma mesma frase, porque o professor, diante de seu autoritarismo disfarçado de autoridade (FREIRE, 1975), exige que se faça aquilo – como um castigo ou punição para o aluno que transgrediu suas ordens. Olhar para o lápis, ou a caneta, e para aquela folha de papel e ter raiva de ser obrigado a transformar todo aquele espaço disponível em terreno acidentado e infértil. Experiências como essas fazem parte do processo de escrita de algumas crianças, jovens e adultos em sua trajetória formativa¹¹.

O que acontece para que este processo ganhe características pesadas e negativas quando pensamos o processo de ler e escrever, sobretudo quando estes sujeitos já se encontram no ensino superior? Uma hipótese que levantamos é a de que, nos primeiros anos da escola, não somos ensinados a gostar das histórias, mas das letras e das sílabas, bem como das regras que as acompanham. Aprendemos que as partes são mais importantes que o todo; nos ensinam, cada professor em sua disciplina e com suas caixinhas, que basta seguirmos padrões para que saibamos o necessário. Não interessa a história, e sim se entendemos o significado do título, para depois entendermos o sentido (ou a moral) do texto.

Rubem Alves (2004) descreve que não são as letras, sílabas e palavras que fazem a criança gostar e querer ler, tampouco a aprendizagem quase mecânica da regência verbal, da sintaxe de concordância ou o conjunto de regras da gramática, como orientava Paulo Freire (1989), mas a história em si, a narrativa, tal qual demonstram Clarissa PinkolaEstés (1998) e Mia Couto (2011). “Existe algo que escapa à norma e aos códigos. Essa dimensão esquiva é aquela que a mim, enquanto escritor, mais me fascina. O que me move é a vocação divina da palavra, que não apenas nomeia mas que inventa e produz encantamento” (COUTO, 2011, p. 14).

É isso que fascina também a mente da criança e estimula sua imaginação, fazendo-a querer decifrar mais desses signos para descobrir outras histórias fascinantes contidas dentro dos livros. Porém, é preciso ter presente que as histórias são compostas justamente pelas letras, sílabas e palavras; acreditamos que elas só

¹¹ E aconteceu com a autora e os autores desse texto, em determinado período do ensino fundamental.

não deveriam perder seu encantamento, seja na educação básica ou no ensino superior.

Para quem escreve, adverte-nos Moacyr Scliar, as palavras são fundamentais, “como a madeira, a serra, o martelo, os pregos, para o marceneiro” (2017, p. 9). E para quem realiza o ato da leitura, as palavras também precisam ser vistas como objetos tão singulares com as quais se formam as mais impressionantes histórias. Talvez, vista sob este ângulo, a escrita não envolveria intermináveis dores de cabeça na vida de muitas pessoas posteriormente.

Escrever é um dos fazeres humanos que carrega em si mesmo a dualidade: é tarefa árdua e ao mesmo tempo prazerosa; é treva e é luz; rude quando o prazo aperta e afável quando concluída com êxito. E é tarefa potente para aqueles que sabem admirar as matizes e ultrapassar a dualidade, pois entre o dia e a noite há o crepúsculo e a aurora, com seus degradês, aromas, cores e sabores. Mas esses são raros (ALMEIDA, 2020b, s/p).

Outra hipótese que podemos assinalar é o fato de que o conhecimento materializado dentro dos livros não é contextualizado nos diferentes modos de vida das tantas crianças, jovens e adultos em seus processos formativos. Quando a criança, o jovem ou adulto já domina, em certo sentido, a leitura e a escrita protocolar, tem outra possibilidade que a escola não costuma vislumbrar em sua formação, que é a da leitura e da escrita como uma prática de libertação (FREIRE, 1989). Os livros são porta-vozes que trazem retratos da sociedade nem sempre apresentados pelos professores, pelo núcleo familiar e pelos noticiários – que costumam ser as principais referências na vida de muitas pessoas (BOTTON, 2015).

“Ler foi libertador. A leitura pode ser amiga e companheira. Ela mudou até minha maneira de falar. Tomava uma dura da polícia e percebia que o guarda me respeitava mais por eu ter outra forma de me expressar. Isso garantia – literalmente – minha libertação” (YUKA, 2014, p. 31). De diversos modos a leitura, bem como a escrita, pode resultar em um processo emancipador de libertação, servindo tanto como um modo de preservação da integridade física, como também pode ser considerada uma prática de libertação interna para os sujeitos, de ampliação do olhar e do horizonte para onde esse olhar se direciona, de reconfiguração de perspectiva, dando autonomia na forma como enxerga e pensa o mundo em que vive.

Essa leitura como prática de libertação é a que Paulo Freire (1975; 1989) se referia em diversos de seus trabalhos, uma leitura que envolve a compreensão

crítica do ato de ler que, por sua vez, possibilita além da mera leitura da palavra uma outra tão significativa e relevante quanto: a leitura do mundo. Esta seria, portanto, a leitura da palavra em seu sentido mais profundo: de ação transformadora dos sujeitos e, conseqüentemente, do espaço em que habitam, transitam e convivem.

Podemos averiguar essa prática de libertação ainda nas palavras do músico brasileiro Marcelo Yuka, quando ressalta: “Ninguém havia me falado que o pobre tinha menos poder, que o preto tinha menos força na sociedade, que o pobre tinha que trabalhar mais para o rico ganhar mais. Ninguém tinha me falado, a não ser os livros. Os livros e a rua” (2014, p. 31-32). É preciso também ter perspicácia para compreender a riqueza e o potencial do ato de leitura e escrita como um ato libertador – em suas diferentes formas e contextos.

Por isso a responsabilidade não pode recair somente nos ombros dos professores, porque por mais que demonstrem a relevância desse processo por meio das mais variadas e possíveis técnicas e situações, eles não podem forçar o aprendizado ou o interesse dos estudantes pelos temas trazidos e discutidos em sala de aula. Sem que o próprio aprendiz, como aluno, perceba o valor de tais saberes para, a partir deles, reconhecer sua relevância dentro de sua esfera pessoal e social, aprimorando sua leitura de mundo e sua situação nele, o professor não pode fazer muito além de tentar.

John Sutherland (2017), reportando-se ao valor e ao potencial em nossas vidas do processo de leitura, por meio da literatura – dos diversos clássicos da literatura universal que ele aborda em sua obra –, demonstra o quanto é importante que tenhamos, nós próprios, consciência desse poder. De acordo com o professor britânico:

Para a maioria das pessoas perspicazes, a literatura desempenhará um grande papel em suas vidas. Aprendemos inúmeras coisas em casa, na escola, com amigos e com lições de pessoas mais sábias e mais espertas do que nós. Mas muitas das coisas mais valiosas que sabemos vieram da literatura que lemos. Quem lê bem se vê num relacionamento de troca de ideias com as mentes mais criativas de nosso tempo e do passado. O tempo empregado na leitura de literatura é sempre um tempo bem empregado. Não aceite que alguém lhe diga o contrário (SUTHERLAND, 2017, p. 10-11).

À guisa de contextualização, podemos tomar como exemplo novamente o relato de Yuka. Foi a partir do conhecimento aprendido com os livros e com a rua, dessa identificação com o que ambos apresentavam, que ele passou a se reconhecer em sua escrita e a intervir socialmente por meio dela, tornando-se um

célebre letrista, autor de verdadeiros “hinos de gerações”, como descrito por Frederico Coelho (2014, p. 31), sendo o maior responsável pelos sucessos que consagraram a banda O Rappa até sua saída do grupo, em 2002, após um incidente o deixar tetraplégico.

Quando há identificação e reconhecimento, há uma motivação em intervir, em ver na escrita uma forma de contribuir com algo. E isso, quando percebido desde cedo, pode tornar este processo, já na academia, menos conflitivo e angustiante, sem tantos bloqueios e traumas. Lucídio Bianchetti (2008), ao analisar elementos inibidores e facilitadores da escrita em estudantes da pós-graduação, sintetiza:

Assim assumido, o escrever passa por um redimensionamento, deixando de ser encarado como obrigação e vindo a ser compreendido e adotado como meio de posicionamento e de intervenção por parte daquele que, por meio da pós-graduação, têm nesse ato a principal estratégia de contribuir com o seu próprio esclarecimento e sua inserção histórico-social (BIANCHETTI, 2008, p. 262).

Compreendida como posicionamento e intervenção, a escrita acadêmica abre possibilidades para uma comunicação mais efetiva e abrangente, pois ao escrever o estudante pode também pensar no acesso à sua escrita, realizando talvez duas das tarefas mais difíceis aos pesquisadores-autores: escrever para alunos e professores da educação básica; e fazendo isso sem fracassar, como sugere Magda Soares (2011).

Quando sentimos a possibilidade de compartilhar publicamente algo de importante e significativo, temos de saber a forma como fazê-lo por meio da escrita – que se distingue a depender do contexto em que se estabeleça. Escrever um artigo para um periódico, avaliado e lido em geral por nossos pares, não equivale a levar o mesmo texto para uma escola (da rede pública ou privada) da educação básica, por exemplo.

“É difícil mudar o discurso”, pontua Soares (2011, p. 87). Os textos lidos em sala de aula costumam estar associados à linguagem que o professor domina, aquela compartilhada entre seus pares, “com o objetivo de comunicar o conhecimento que produz a quem vivencia o mesmo contexto e tem, por isso, plenas condições de leitura e compreensão de seu texto” (SOARES, 2011, p. 87). O que pode ser bem diferente da experiência dos estudantes com aquela leitura e os possíveis exercícios de escrita a partir dela.

Daí decorre o fracasso ou a sensação de fracasso, que pode abarcar tanto os discentes quanto os docentes. Para os primeiros, o fracasso de não acompanhar as eventuais discussões, de se sentir incapaz em relação ao professor e outros colegas; para os segundos, o fracasso de considerar que o cronograma e o plano da disciplina não se concretizaram devido à dificuldade com os textos e as atividades propostas conforme o planejado.

Nesses momentos temos a possibilidade, como professores, de reconhecer uma certa pretensão que não dialoga com a realidade. Assim como nós temos necessidade de reconhecer e nos identificarmos com aquilo que lemos e escrevemos, para poder intervir de acordo com as especificidades de onde e a quem se espera atingir, os estudantes também precisam sentir o mesmo. Neste sentido, António Nóvoa acentua:

A escrita académica não é apenas um modo de apresentar dados ou resultados, é sobretudo uma forma de expressão pessoal e até de criação artística. Verdadeiramente, é no momento da escrita que se define o trabalho académico, que cada um encontra sua própria identidade como investigador (NÓVOA, 2015, p. 17).

Encontrar nossa identidade como investigadores por meio da escrita não quer dizer simplificar o que escrevemos. Mas esclarecer, implícita e explicitamente, o que queremos dizer com aquilo que produzimos. Assim é possível identificar-se com o texto, reconhecer-se nele e produzir uma espécie de intervenção a partir dele.

Algumas Considerações Complementares

“No ensaio, não é preciso uma conclusão no sentido tradicional; cada parte é uma conclusão por si mesma. No desenvolvimento do ensaio, são geradas as próprias conclusões para as reflexões anunciadas inicialmente em forma de questionamentos” (MENEGETTI, 2011, p. 330). De certo modo, acreditamos ter anunciado essas conclusões, ou considerações, ao longo do texto, trazendo indagações mais no intuito de estimular o pensamento do que necessariamente fornecer respostas e resultados.

Quando descrevemos a necessidade de se identificar e se reconhecer durante uma leitura e/ou uma produção escrita, não queremos dizer que se deva ler e escrever somente aquilo que gosta ou dê mais prazer, nem tampouco deixar de lado textos que não dialogam de imediato com a realidade dos estudantes ou que

parecem não ter nada a ver com seu momento histórico e suas vidas. Todo ato de compreensão da leitura e de produção de textos, assim como a alfabetização acadêmica, perpassa distintas etapas, fases, processos de assimilação e desenvolvimento.

Ler o que a princípio não se gosta ou não se entende também pode ser uma maneira de evoluir intrinsecamente – num processo de evolução interna do sujeito, de novas associações e interações com a realidade à sua volta a partir de seu próprio pensamento –, e de alcançar novas possibilidades de estilo e expressão; o indivíduo não precisa voltar-se somente a estas leituras, mas também não precisa fugir delas, ao ter em mente que muitas poderão ajudá-lo a intervir socialmente. Como Marcelo Yuka mais uma vez nos ajuda a compreender:

Aos 16, comecei a ter acesso a textos de sociologia e antropologia. Na primeira vez, não entendi nada – nem o português, porque era uma linguagem acadêmica. Não tinha ideia do que Umberto Eco estava falando. Até mergulhar nesses textos. Não era obrigação nem algo para o futuro. Era o meu presente. Foi uma evolução [...] (YUKA, 2014, p. 30).

Uma das grandes diferenças que se pode destacar no processo de *alfabetização acadêmica* é justamente o contato com obras, leituras e discussões, para muitas pessoas, que se configuram distintas do que até então poderiam estar acostumados. Algumas dessas obras, por serem mais difíceis de digerir em um primeiro momento, podem acabar sendo deixadas de lado ou não ganhando tanta relevância, provocando prejuízos à formação dos sujeitos.

Como ressalta Yuka (2014), enquanto não se *mergulhar* nesses textos, pouco ou quase nada acrescentarão à vida de quem os lê. Porém, quem o fizer talvez tenha a chance, como ele teve, de acessar saberes culturalmente universais que serviram e servem de base ao processo formativo de diferentes pessoas, em diferentes lugares, tempos e culturas. Deve-se, por sua vez, ter cuidado para que o mergulho não seja tão profundo a ponto de não conseguir voltar à superfície.

Considerar que só esse tipo de leitura será fundamental para a formação, ou acreditar que essas obras têm maior relevância do que outras, consideradas inferiores, pode gerar uma espécie de ilusão de ótica, quando os alunos assumem uma postura de arrogância diante de outras leituras e práticas culturais. Por isso a importância de buscarem uma identificação e reconhecimento com esses livros para que possam ressignificá-los posteriormente em seus devidos contextos.

Uma hipótese que não foi levantada durante a escrita deste ensaio e que também parece ser pertinente para pensarmos nas supostas dificuldades encontradas entre os discentes no seu processo alfabetização acadêmica é o fato de que não parece haver, na formação, muito espaço reservado ao pensar livre e autônomo. Tudo precisa estar baseado conforme as referências solicitadas, enquanto o pensar por conta própria acaba sendo um risco às vezes caro demais para muitos dos alunos.

Se, por um lado, eles demoram a compreender o novo processo discursivo dos textos lidos e escritos, por outro não parecem demorar para entender a lógica do cenário, com os fins pedagógicos a ele concernentes. A leitura e a escrita muitas vezes não são meios que os docentes utilizam para chegar a determinados fins, mas são fins em si mesmo; e neste sentido, sabendo que serão avaliados ao fim de cada atividade, o mais coerente talvez seja seguir a lógica e tentar fazer conforme os professores esperam, citando autores – ainda que não compreendam o sentido daquilo – e não se posicionando por conta própria.

Tanto no período escolar quanto no acadêmico, os alunos são desencorajados a pensar seus próprios pensamentos, como avalia Rubem Alves (1999). Isso produz uma série de restrições posteriores que se evidenciam, fortemente, no processo de leitura e escrita quando esses estudantes precisam demonstrar novas ideias e posicionamentos a partir das leituras então realizadas. Ao se considerarem inaptos a tal tarefa – porque o que é importante não são seus pensamentos e sim o que está nos livros e o que o professor reproduz, como acabam pensando muitos –, acontece uma internalização negativa das potencialidades do próprio sujeito que pode agravar-se durante sua trajetória de formação; e perde-se o encantamento descrito por Mia Couto (2011) com a magia das palavras.

Não ter noção do próprio potencial que se tem é algo que pode ser muito prejudicial. Sabemos das potencialidades que cada um tem, ainda assim podemos duvidar delas. Passar por um novo período de *alfabetização*, agora a *acadêmica*, postulando mentalmente sua própria incapacidade diante de outros colegas e/ou do professor, considerados mais capazes, em nada contribuirá para modificar o cenário com o qual estamos trabalhando.

Como professores, podemos – e nesse caso também devemos – ver os estudantes com outra perspectiva, aprender a olhar para eles e enxergar suas

múltiplas capacidades, fazer com que eles mesmos percebam isso e não tenham medo de falar, de ler e de escrever; bem como não tenham medo de se perceberem incompletos, precários, inacabados, em um constante processo de formação, como somos todos nós (FREIRE, 1979). Confiar neles e dar motivos para que confiem também em nós. Não discriminar suas ideias e formas de escrita a partir de nossos pré-conceitos historicamente estabelecidos.

Nós, seres humanos, não só somos seres inacabados e incompletos como temos consciência disso. Por isso precisamos aprender “com”. Aprendemos “com” porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediados pelo mundo, pela realidade em que vivemos.

O que acontece conosco é que, se o que aprendemos não tem sentido, se não atender alguma necessidade, não “aprendemos”. O que aprendemos tem de “significar”. Alguma coisa ou pessoa é significativa quando deixa de ser indiferente. Esquecemos o que aprendemos sem sentido [...] (GADOTTI, 2011, p. 60).

Em um ambiente mais acolhedor e aberto, a leitura pode se tornar um ato menos aflitivo e angustiante, do mesmo modo que a escrita pode ser percebida como um processo menos complexo ou complexificado. Busquemos então propiciar este ambiente na arquitetura escolar, em seu espaço físico e nas relações ali estabelecidas, desde os primeiros momentos da *alfabetização escolar* aos da *alfabetização acadêmica*, buscando, como salienta Skliar (2016), novas didáticas de escrita e outras possibilidades para a formação.

Referências

AGANBEN, Giorgio. Do livro à tela. O antes e o depois do livro. In: _____. **O fogo e o relato**: ensaios sobre criação, escrita, arte, livros. São Paulo: Boitempo, 2018.

ALMEIDA, Éverton Vasconcelos de. “Para escrever é preciso ler...”. **Currículo, Tecnologia, Cultura, Política, Arte, Educação**, Florianópolis/SC, ano 1, s/n, ago., 2020. Disponível em: <https://tonever23.wordpress.com/2020/08/22/para-escrever-e-preciso-ler/>. Acesso em: 30 out. 2020a.

ALMEIDA, Éverton Vasconcelos de. Reflexões sobre o processo de “redizer” ou a enunciação da morte do autor. **Currículo, Tecnologia, Cultura, Política, Arte, Educação**, Florianópolis/SC, ano 1, s/n, ago., 2020. Disponível em: <https://tonever23.wordpress.com/2020/08/02/reflexoes-sobre-o-processo-de-redizer-ou-enunciacao-da-morte-do-autor/>. Acesso em: 30 out. 2020b.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: Loyola, 1999.

ALVES, Rubem. **Gaiolas ou asas**: a arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Porto: Edições Asa, 2004.

ANTUNES, Arnaldo. **Encontros – Organização Barbara Ribeiro**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2016.

ARAÚJO, Carla Queiroz de. **A biblioterapia e o contar de histórias**: um processo terapêutico. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Biblioteconomia) – Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BEZERRA, Ciro de Oliveira; ARAÚJO, Laryssa Virgílio Pereira de; NASCIMENTO, Rayssa Oliveira do. Alfabetização acadêmica: contribuições do método da leitura imanente. In: FERREIRA, Gabriella Rossetti (Org.). **Educação: política e organização 3**. Ponta Grossa/PR: Atena Editora, 2019. p. 121-129.

BIANCHETTI, Lucídio. O processo da escrita: elementos inibidores e facilitadores. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. (Orgs.). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 239-265.

BOTTON, Alain de. **Notícias**: manual do usuário. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

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

CARLINO, Paula. Alfabetización académica diez años después. **RMIE**, México, v. 18, n. 57, p. 355-381, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>. Acesso em: 31 de nov. 2020.

COELHO, Frederico. **Lado B, lado A**: o Rappa (1999). Rio de Janeiro: Cobogó, 2014.

COUTO, Mia. Línguas que não sabemos que sabíamos. In: COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano? e outras intervenções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 11-24.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **O dom da história**: uma fábula sobre o que é suficiente. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

EVANGELISTA, Olinda. Devem os alunos escrever? In: BIANCHETTI, L. (Org.). **Trama e texto: leitura crítica – escrita criativa**. São Paulo: Summus, 2002.

FERRAZ, Marina Nogueira. **Introdução à biblioterapia**. Batatais, SP: Claretiano, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GIRARDELLO, Gilka. A escrita antes do texto. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). **A trama do conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 287-300.

INAF Brasil 2011. **Indicador de alfabetismo funcional**. Principais resultados. Relatório. Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa; IBOPE Inteligência, São Paulo, 2012.

INAF Brasil 2018. **Indicador de alfabetismo funcional**. Resultados Preliminares. Relatório. Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa; IBOPE Inteligência, São Paulo, 2018.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAZZARIN, Luís Fernando. **Introdução à escrita acadêmica**. Santa Maria, RS: UAB/NTE/UFSM, 2016.

MACHADO, Ana Maria Netto. Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Orgs.). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciências e pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 267-286.

MARTIN, Eloísa. Ler, escrever e publicar no mundo das ciências sociais. **Soc. estado.**, Brasília, v. 33, n. 3, p. 941-961, dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v33n3/0102-6992-se-33-03-00941.pdf>. Acesso em 30 out. 2020.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, mar./abr., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rac/v15n2/v15n2a10.pdf>. Acesso em: 31 out. 2020.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em educação. **Investigar em Educação**, IIª série, n. 3, p. 13-21, 2015.

OLIVEIRA, Luís Adriano. **Escrita científica – da folha em branco ao texto final**. Lisboa, Portugal: Lidel, 2018.

RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 49-70, dez., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13931.pdf>. Acesso em 31 out. 2020.

SCLIAR, Moacyr. **Uma autobiografia literária: o texto, ou: a vida**. Porto Alegre [RS]: L&PM, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Amanda Barbosa Nogueira da. **Biblioterapia, a cura da alma pela leitura: um estudo acerca de sua aplicação, benefícios e atuação do bibliotecário**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação no curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação) – Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Juliana Carla Gomes da. **O Projeto de Lei N° 4186/2012: em cena a atuação da biblioterapia.** Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Biblioteconomia) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Como enfrentar a síndrome da folha em branco.** Porto Alegre, RS: PPGEDU, 2002.

SKLIAR, Carlos. Escrevendo e lendo sobre a identidade, a diferença e a solidão. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 34, n. 66, p.13-29, 2016.

SOARES, Magda. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SOARES, Magda; FOLLARI, Roberto; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-96.

SUTHERLAND, John. **Uma breve história da literatura.** Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.

YUKA, Marcelo. **Não se preocupe comigo.** Rio de Janeiro: Sextante, 2014.