

Práticas de leitura em cursos de licenciaturas: o que dizem professores de distintas áreas do conhecimento

Academic writing in teachers' formation undergraduation courses: what professors in different areas of knowledge say

Rosana Mara Koerner¹

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

rosanamarakoerner@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6117-7537>

Adriana Fischer²

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

adrfischer@furb.br

<http://orcid.org/0000-0001-9787-2814>

Resumo: Neste artigo, pretendemos relacionar modos como atividades de leitura são encaminhadas e percepções que professores têm da leitura de seus estudantes. Para tal, examinamos respostas a um questionário on-line de professores de cursos de licenciatura de universidades públicas e comunitárias de Santa Catarina. O estudo é exploratório e busca fornecer um panorama do que acontece no contexto proposto. Os dados foram gerados em uma pesquisa mais ampla sobre letramento acadêmico, que envolveu universidades catarinenses. Com base nas proposições teóricas dos estudos do letramento acadêmico, a análise dos dados evidenciou que a compreensão dos textos lidos é o principal desafio a ser enfrentado no que se refere à leitura na universidade. Nele se incluem falta de conhecimento prévio e pouca familiaridade com os textos propostos, além da falta de tempo alegada pelos estudantes e referenciada pelos professores. Contudo, tais aspectos não incidem nos encaminhamentos das atividades, que se propõem, em geral, a orientar os modos de leitura dos estudantes. Também há movimentos de socialização da leitura, além de ela servir como ponto de partida para práticas de escrita. Nesses direcionamentos, foi possível depreender movimentos em direção aos modelos de letramento acadêmico propostos por Lea e Street (2006).

Palavras-chave: professores de licenciaturas; práticas de leitura; encaminhamento de atividades; letramento acadêmico.

¹ Doutora e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

² Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Abstract: In this article, we intend to relate the ways in which reading activities are carried out and teachers' perceptions of their students' reading. Therefore, we examined responses to an online questionnaire from teaching professors from public and community universities in Santa Catarina. The study is exploratory, and seeks to provide an overview of what happens in the proposed context. The data were generated in a broader survey on academic literacy, which involved universities in Santa Catarina. Based on the theoretical propositions of academic literacy studies, an analysis of the data showed that the comprehension of the texts read is the main challenge to be faced with regard to reading at university. It includes lack of prior knowledge and little familiarity with the proposed texts, in addition to the lack of time alleged by students and referenced by teachers. However, such aspects do not affect the activities' routing, which are intended, in general, to guide students' ways of reading. There are also movements for the socialization of reading, in addition to serving as a starting point for writing practices. In these directions, it was possible to infer movements towards the academic literacy models proposed by Lea and Street (2006).

Keywords: licensure professors; Reading practices; forwarding of activities; academic literacy.

Introdução

No espaço universitário, o domínio da linguagem escrita é condição fundamental para a permanência do estudante, que tem pela frente inúmeras tarefas a serem cumpridas, em sua imensa maioria, com base no uso da escrita. Trata-se de uma linguagem com características próprias, que atende às exigências do universo acadêmico, com as quais esse estudante não estava familiarizado. Tais exigências, assim posto, parecem muito evidentes quando se pensa, de forma aligeirada, nas práticas de leitura e de escrita exigidas na Universidade. No caso das práticas de escrita, é preciso o atendimento às normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), necessidade de coesão e coerência, observância da norma linguística, argumentação consistente e adequação ao dado gênero de discurso solicitado. Para as práticas de leitura, tem-se a necessidade de compreensão do conteúdo do texto lido, de percepção quanto à tese defendida pelo(s) autor(es), de observação da articulação das ideias, para citar algumas.

Contudo, há nuances que atravessam tais exigências, quase sempre relativas aos modos como os professores as compreendem. Esses modos estão impregnados pela subjetividade desses professores, pelo seu processo formativo, por suas experiências com a leitura e a escrita, pelos discursos inerentes à sua área, por suas concepções acerca do que seja ler e escrever na Universidade e, finalmente, por suas percepções acerca da leitura e da escrita de seus estudantes.

Para além do senso comum de que muitos professores universitários se valem para concluir que a leitura e a escrita de seus estudantes se apresentam como “deficitárias”, há estudos que indicam ser mesmo essa a compreensão dos docentes. Fiad (2011), Lillis, Harrigton, Lea e Mitchell (2015), Colombo e Prior (2016) e Street (2010) são alguns dos estudiosos que problematizam tal compreensão. Muitos dos estudos desses autores, como um contraponto ao discurso do *déficit* sustentado pelo professor, apresentam possibilidades de um novo olhar para o que os estudantes fazem na universidade (Fiad, 2011; Lillis; Harrigton; Lea; Mitchell, 2015; Ferreira; Lousada, 2016; Hyland, 2002; Carlino, 2003), pautando-se, alguns, nos estudos dos gêneros do discurso (Silva; Castanheira, 2019; Marinho, 2010) como uma opção interessante para o trabalho a ser realizado na Universidade e, ainda, citam-se estudos que fazem referência aos modelos de letramento acadêmico, como proposto por Lillis e Street (2006), como perspectivas de olhar para o que acontece com a escrita na esfera universitária (Fiad, 2015; Fischer; Dionísio, 2011; Santiago; Koerner, 2021; para citar alguns).

No estudo que aqui se apresenta, pretendemos contribuir para as discussões sobre letramento acadêmico, verificando as percepções que professores de diferentes cursos de licenciatura têm da leitura de seus estudantes e os modos como as atividades são encaminhadas. Tentaremos observar se é possível estabelecer alguma relação entre esses dois aspectos, na hipótese de que um possa influenciar o outro, contribuindo para a sua (re)configuração. Também tentaremos relacionar alguns dos resultados aqui obtidos com aqueles apresentados por Pinheiro; Dionísio e Vasconcelos (2016), em estudo envolvendo estudantes universitários em Portugal. Como ponto de partida, reconhecemos que se faz necessário investir em pesquisas que focalizem a leitura acadêmica, por vezes, ofuscada pela atenção maior aos aspectos da escrita.

Na continuidade, traremos as contribuições de Colombo e Prior (2016) sobre as percepções dos professores acerca da leitura e da escrita dos estudantes na Universidade; de Street (2010) e Fischer (2012), sobre as dimensões escondidas, e Kleiman (2006) e Batista-Santos (2019), sobre os professores e seu papel como agentes letradores/agentes de letramento, passando por seus saberes (Tardif, 2011) e sua formação (Hyland, 2004).

Contribuições fundantes

Iniciamos esta seção trazendo as contribuições de Kleiman (2006) sobre o papel do professor como agente de letramento, inserindo-o no contexto universitário (Gee, 1990). De acordo com a autora, o professor é “[...] responsável pela inserção dos alunos nas práticas de letramento em contexto escolar” (Kleiman, 2006, p. 82). Batista-Santos (2019, p. 717), baseando-se em Kleiman (2006), propõe a expressão “agente letrador” referindo-se ao professor universitário. Obviamente que, nesse contexto, o(s) letramento(s) a ser(em) promovido(s) é(são) distinto(s) daquele(s) inicialmente indicado(s) por Kleiman (2006). Estamos pensando, especialmente, no letramento acadêmico, inerente

à Universidade, mas não ignorando outros que nela também ocorrem (como o letramento literário e o digital)³; daí a opção pelo termo no plural.

Os estudos sobre letramento acadêmico têm se multiplicado muito nos últimos anos, como já indicado na introdução deste artigo. De cunho principalmente etnográfico, tais estudos têm indicado que há lacunas a serem preenchidas no que se refere à promoção do letramento acadêmico dos estudantes, especialmente quando voltamos o olhar para os modos como o professor exerce seu papel de agente de letramento, geralmente depreendidos dos depoimentos dos estudantes ou de registros de dados gerados no ambiente da sala de aula, em pesquisas de cunho etnográfico, já com o olhar de quem realizou os registros.

De certa forma, esses modos de ação do professor ainda precisam ser mais abordados nos estudos, possibilitando a compreensão das implicações que eles trazem. Em boa medida, o professor é referenciado, em pesquisas, pelos modos como percebe a escrita de seus estudantes, tida por ele como deficitária. À ideia do déficit somam-se as reflexões de Street (2010) sobre as dimensões, que, muitas vezes, ficam escondidas: *enquadramento, contribuição, voz do autor, ponto de vista, marcas linguísticas e estrutura*. A elas, Assis (2014, p. 813) ainda acrescenta as *representações*, “[...] sendo assumidas e compreendidas, por professores e estudantes, como elementos importantes do processo de apropriação em foco”. Fischer (2011) realizou uma pesquisa com estudantes de um curso de Engenharia Têxtil, em Portugal, que indicou as dimensões que permaneceram escondidas durante a escrita de relatórios de final de curso. Os estudantes manifestaram a sensação de que não conseguiam atender ao que os professores deles esperavam, em parte; porque consideravam não ter havido orientação suficiente. Santiago e Koerner (2021) também trazem resultados, nessa direção, de uma pesquisa feita com estudantes de um curso de Pedagogia na modalidade EAD. No depoimento de alguns desses estudantes, havia resquícios de sofrimento, o que os impedia de tirar suas dúvidas com os professores. São exemplos da “complexa arena” (McCambridge, 2015, p. 186) que se instaura no ambiente da sala de aula, em que estudantes não compreendem o que os professores deles esperam e, por outro lado, em que professores não conseguem ser explícitos o suficiente para evitar as lacunas nas produções dos estudantes. À ideia da “complexa arena” podemos adicionar a expressão empregada por Lillis (1999 apud Fiad, 2011, p. 361): “prática institucional do mistério”.

Ainda que Street (2010) tenha feito referência às dimensões que permanecem escondidas na produção escrita de artigos acadêmicos, compreendemos que tal conceito pode ser estendido para outras situações que envolvem a promoção do letramento acadêmico. Afinal, a escrita de um artigo acadêmico é uma das práticas possíveis. Queremos destacar, aqui, a questão da leitura, desvinculando-a, momentaneamente, da escrita, em uma tentativa (temerária, reconhecemos) de compreender como são os movimentos na direção de uma leitura acadêmica.

O que pode ser observado em parte dos estudos sobre letramento acadêmico é que a leitura parece estar atrelada à escrita. Carlino (2003), escapando um pouco a essa percepção, propõe um artigo em

³ Não temos o propósito de aqui discutir as nuances implicadas nos usos de tais “denominações”, embora as reconheçamos.

que discute a leitura de textos científicos e acadêmicos, trazendo, de forma muito contundente, as percepções dos professores acerca das lacunas que os estudantes apresentam, especialmente quando do ingresso no espaço universitário. A autora é enfática ao trazer os compromissos a serem assumidos pelos professores universitários, na discussão que faz sobre uma postura inclusiva:

[...] é indispensável que os professores de todas as disciplinas compartilhem a responsabilidade: a) ensinar os modos específicos da nossa disciplina sobre como enfrentar os textos tornando explícito nossos códigos de ação cognitiva sobre a bibliografia e; b) dar lugar nas aulas de leitura compartilhada, ajudando a entender o que os textos dão como certo (Carlino, 2003, p. 02, tradução nossa)⁴.

A escrita, e tudo que nela está implicado, se mostra um objeto de estudo mais palpável, mais visível, mais dado a análises; enquanto a leitura é fluida, episódica, mais sensível ao contexto de sua realização, estreitamente relacionada a elementos bastante subjetivos, como a questão da compreensão e da interpretação que é feita dos textos lidos: “[...] como um texto [...] é uma sequência verbal, portanto de signos, cada um deles abre a possibilidade de inúmeros ‘interpretantes’ entrarem em jogo” (Geraldí, 1993, p. 109)⁵. Como, então, verificar os modos de leitura dos estudantes, especialmente na universidade, em que quase tudo é alvo de verificação? Uma possível proposta é trazida por Carlino (2003, p. 06, tradução nossa)⁶: “O problema com a simples leitura / leitura rasa costuma ficar evidente quando os alunos escrevem: aí é onde mostram suas incompreensões, a partir das quais os docentes podem retroalimentar suas interpretações iniciais”.

Sobre a relação que é explicitamente estabelecida entre leitura e escrita, em todos os níveis, Geraldí (2008, p. 06) alerta para a fórmula do “ler para escrever”:

[...] lê-se um texto para escrever outro texto, no mesmo gênero ou sobre o mesmo tema; lê-se um texto para dele elaborar um esquema mnemônico; lê-se um texto para responder perguntas (sejam elas dos exercícios de sala de aula, sejam elas aquelas destinadas a avaliar a retenção de conhecimentos, nas famosas provas e antigas sabatinas); lê-se um texto, enfim, para cumprir uma ordem.

A leitura parece estar a serviço da produção escrita, não sendo compreendida como um fim em si mesma. No entanto, reconhecemos que a leitura tem importância fundamental no contexto

⁴ [...] es indispensable que los profesores de todas las materias compartamos una responsabilidad: a) enseñar los modos específicos de nuestras disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando nuestros códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía y b) *hacer lugar* en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido.

⁵ Temos clareza de que aqui estão implicadas as noções sobre habilidades linguísticas, mas não abordaremos tais noções, já que não são o foco do trabalho.

⁶ El problema con la lectura recién suele hacerse evidente cuando los alumnos escriben: allí es donde muestran sus incompreensiones, a partir de las cuales los docentes podemos retroalimentar sus interpretaciones iniciales.

acadêmico. Mostra-se multifacetada, atrelada a diferentes objetivos (ainda que estreitamente associados à produção escrita), tanto acadêmicos quanto pedagógicos. Como se lê na Universidade?

O estudo de Pinheiro, Dionísio e Vasconcelos (2016) chamou-nos a atenção por trazer resultados específicos para as práticas de leitura e para as práticas de escrita. O estudo envolveu estudantes de Engenharia Têxtil de uma universidade portuguesa, e indicam algumas interessantes conclusões acerca das suas percepções sobre a leitura e a escrita que realizam em seu curso. No que se refere à leitura, por exemplo, os estudantes mencionam que as leituras mais solicitadas pelos professores são aquelas que dão sustentação às discussões que têm lugar nas aulas. A organização textual e o vocabulário desses textos se mostraram como obstáculos ao seu desempenho.

Ler envolve aspectos distintos do escrever. Para além da mera decodificação, preocupação dos professores alfabetizadores, há a compreensão e a interpretação, e tudo que nelas está envolvido como inferências, conhecimento prévio, contexto-intertexto-intratexto (Kleiman, 1995). No espaço universitário, o estudante é apresentado a uma multiplicidade de textos cuja leitura lhe é inédita, não só no que se refere às temáticas abordadas, mas também ao estilo e à estrutura composicional (Bakhtin, 2000) que constituem os gêneros acadêmicos. Não há, pois, conhecimentos prévios a serem acionados; não há, pois, familiaridade que contribua para diminuir o estranhamento dos estudantes na leitura de tais textos (Carlino, 2003). Enquanto, no caso da escrita, o déficit se pauta em questões mais gramaticais (ortografia, pontuação, concordâncias), textuais (coesão e coerência) e discursivas (o que escrever, para quem), na leitura, ele se traduz na percepção de que os estudantes não compreendem o que leem (Pinheiro; Dionísio; Vasconcelos, 2016). E por que não compreendem? Porque lhes falta repertório? Familiaridade com o tipo de leitura proposto?

Na esteira dessas proposições, retomamos a figura do professor universitário e de seu papel como agente letrador/de letramento, ou inclusivo, como propõe Carlino (2003). Faremos essa retomada tendo como pano de fundo os modelos de letramento propostos por Lea e Street (2006): modelos das habilidades linguísticas, da socialização acadêmica e dos letramentos acadêmicos, ainda que tais modelos tenham sido propostos pensando-se na produção escrita dos estudantes. Quando pensamos em leitura, é preciso pensar quais são as habilidades linguísticas esperadas. Talvez, aquelas de reconhecimento do vocabulário, da proposta de leitura indicada por meio dos sinais de pontuação (Chacon, 1998), do significado que pode ser apreendido das articulações morfosintáticas e semânticas propostas. No caso da socialização acadêmica, o trabalho com a leitura, provavelmente, envolveria a oferta de textos de gêneros acadêmicos e sua elucidação do porquê de um dado estilo de linguagem, de uma dada estruturação e de um dado conteúdo do que é/não é autorizado na academia (Lillis; Harrington; Lea; Mitchell, 2015). Esse aspecto já aponta para o modelo de letramento acadêmico⁷, no qual a leitura pode ganhar uma dimensão imensa, já que é por meio dela que o estudante terá acesso ao repertório de produções “[...] envolvendo tanto questões epistemológicas como

⁷ “It is similar in many ways to the academic socialization model[...].” (Lea; Street, 2006, p. 369).

processos sociais, incluindo relações de poder entre pessoas, instituições, e identidade social” (Lea; Street, 2006, p. 369, tradução nossa)⁸.

Tais modelos propostos por Lea e Street (2006) podem ser tomados como formas de encarar o trabalho com a leitura e a escrita na Universidade, envolvendo, pois, o processo de ensino e aprendizagem que nela tem lugar. O professor é aquele que instala tal processo e que o delinea de acordo com objetivos estabelecidos em diferentes instâncias, entre elas; as diretrizes nacionais para a formação de professores, contexto proposto no presente estudo⁹. Ainda que tais objetivos orientem suas ações em um plano mais macro, no cotidiano do fazer docente eles serão significados e ressignificados pelas concepções que orientam sua compreensão do que seja ler e escrever. Não há, pois, como esquecer que o professor é um sujeito socio-historicamente constituído, com uma dada formação, com uma identidade também relacionada ao grupo do qual é parte (Hyland, 2004; Kleiman, 2006), com um conjunto de saberes (Tardif, 2011) que sustentam a sua prática pedagógica. Isso inclui o trabalho que propõe com a leitura e a escrita. Como esse professor, múltiplo e único ao mesmo tempo, compreende as práticas de leitura de seus estudantes? O quanto a avaliação que delas faz afeta os modos como promove leitura em suas aulas?

Nessa direção, Colombo e Prior (2016) trazem significativas contribuições a partir de um estudo no qual objetivaram perceber as concepções que professores universitários têm acerca das práticas de leitura e de escrita de seus estudantes. Na seção de análise, conversaremos mais proximamente com os resultados obtidos pelas autoras, bem como com os resultados do estudo de Pinheiro, Dionísio e Vasconcelos (2016). É na tentativa de contribuir para essas discussões que propomos a análise que se segue, na ideia de que ainda há muito a ser compreendido acerca dos modos como o professor universitário exerce o seu papel de “agente de letramento acadêmico” e, no caso do presente estudo, um olhar mais atento às questões de leitura, tão fundamentais à vida acadêmica. Passemos às informações sobre os procedimentos metodológicos.

Metodologia

Aqui serão trazidos dados gerados entre março e maio de 2021, a partir de uma proposta de pesquisa¹⁰ envolvendo letramento acadêmico. Os dados foram obtidos por meio de um questionário on-line, respondido por 41 professores; de universidades públicas e comunitárias de Santa Catarina, de diferentes áreas do conhecimento, todos atuando em cursos de licenciatura. Onze professores, dentre os 41, também concederam entrevistas semiestruturadas para aprofundamento de alguns

⁸ “[...] involving both epistemological issues and social processes, including power relations among people, institutions, and social identities”.

⁹ No inciso I do Artigo 8º das DCN de 2019 lê-se: “I - o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta”.

¹⁰ A pesquisa recebeu parecer favorável do Comitê de Ética (Nº. 4.382.953).

aspectos. De acordo com orientação dada pelo setor de ensino de cada universidade¹¹, o questionário foi encaminhado ao(à) coordenador(a) de curso ou área das licenciaturas, que, por sua vez, disponibilizou o *link* aos seus professores. No caso das entrevistas, os professores poderiam manifestar o interesse em concedê-las em espaço próprio ao final dos questionários. As entrevistas foram realizadas em ambiente virtual.

Para este texto, serão trazidos dados advindos de três perguntas do questionário (duas fechadas e uma aberta), apresentadas no decorrer da análise. São questões que se concentram nas práticas de leitura, considerando o objetivo proposto neste estudo. Excertos da questão aberta e das entrevistas, que servirão para corroborar o que pode ser depreendido das questões fechadas, serão trazidos, em itálico, inseridos no contexto da discussão e, por isso, dispensaremos a enumeração e o uso de aspas. Quando forem excertos das entrevistas, isso será indicado de forma explícita após a indicação do participante. Os participantes da pesquisa serão identificados aqui como P (professor), seguido do número relativo ao seu questionário na planilha gerada pelo aplicativo.

Tem-se uma abordagem qualitativa dos dados (Lüdke; André, 1986), buscando-se neles recorrências e dissonâncias. Reconhecemos que a aplicação de questionários não é instrumento recorrente nos estudos de letramento acadêmico, em que têm predominado as pesquisas de cunho etnográfico, por oferecerem condições para um olhar mais aguçado acerca dos usos da escrita em diferentes contextos (Lillis; Scott, 2007; Lillis, 2008; Street, 2016, entre outros). Contudo, assumimos que se trata de um estudo exploratório e que tais instrumentos nos possibilitam o reconhecimento de certo panorama, ponto de partida para futuras proposições de investigações mais pontuais. Nessa direção, Lillis e Scott (2007, p. 22, tradução nossa)¹² reconhecem que há o desafio de desenvolver o campo de estudos e, para tal, pontuam alguns objetivos, dentre os quais: “Procurar aproveitar os recursos de pesquisa que permitiriam a realização de estudos seletivamente projetados/em maior escala e/ou longitudinais”.

Em nosso percurso de análise, que segue, tentaremos, a partir dos dados gerados, relacionar o modo como atividades de leitura são encaminhadas e as percepções que os professores têm da leitura de seus estudantes. Com esse imbricamento, pretendemos dar visibilidade aos movimentos dos professores participantes no que se refere à promoção das práticas de leitura em suas aulas.

Discussão dos resultados

O espaço universitário se configura como um cenário muito distinto daqueles pelos quais o estudante circulava anteriormente, e as práticas de leitura que nele se instauram contribuem para reforçar essa distinção. Em uma das questões propostas, fechada, os professores deveriam indicar as leituras exigidas em suas aulas. Poderiam assinalar quantas alternativas julgassem pertinentes, havendo

¹¹ No total, foi encaminhado e-mail para 18 IES de Santa Catarina, entre públicas e comunitárias.

¹² “Seek to harness research resources which would enable selectively designed/larger scale and/or longitudinal studies to be carried out”.

a possibilidade de acrescentarem algo que não fora contemplado. Entre as leituras mais exigidas pelos participantes da pesquisa estão: capítulos e/ou livros, alternativa assinalada 40 vezes (por 97% dos professores); artigos acadêmicos, 39 vezes (95%); documentos/legislação, 20 vezes (48%); e Trabalhos de Conclusão de Estágio (TCE), Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), Monografias, 15 vezes (36%). Pressupondo-se que “capítulos/e ou livros” se refira a material de leitura acadêmico, da área de formação, tem-se um conjunto de leituras que provavelmente pouco aconteciam antes do ingresso na universidade. Isso vale especialmente para “documentos/legislação”, assinalada principalmente por professores que atuam em turmas concluintes, já em fase de estágio, o que explica a relativa incidência na leitura desses materiais. Além disso, também muitas das disciplinas ministradas pelos participantes são do Grupo I¹³ (Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, 2019), relativo ao conhecimento da área (pedagógico), o que explica a significativa referência aos documentos, provavelmente ligados à área da educação.

A opção “literatura ficcional” foi assinalada seis vezes, das quais, cinco eram de professores formados em Letras. Ainda que a literatura se constitua objeto de estudo de muitas disciplinas na área de Letras, cabe registrar que apenas dois dos professores que assinalaram tal alternativa ministram aulas de literatura. Qual é a motivação dos outros quatro para exigirem a leitura de literatura em suas aulas? Um professor faz referência a “círculos de leitura”, com a ressalva de que o faz no curso de Pedagogia, apesar de ministrar aulas em outras licenciaturas. Na entrevista, houve menção a trabalhos com a poesia, indicada por dois dos entrevistados (um deles está entre os seis que assinalaram literatura). Para eles, a literatura é vista como o momento de fruição, de acesso à cultura, de certa forma como uma retomada de uma leitura que já vinha fazendo:

Então eu gosto, assim, de mesclar um pouco essa ideia de que não é só isso aqui, né, não é só a questão acadêmica, mas tem a questão pra mim que é estética, né, da arte. Falo muito de museus que eu gosto de visitar, conto alguns projetos desenvolvidos em torno da literatura, em torno de obras de arte, também, que a gente vem acompanhando em alguns, né, em alguns momentos... Então é um pouco isso, assim, que eu faço com a intenção realmente de provocar essa ampliação de repertório, né, a gente fala muito nessa ideia de ampliação de repertório (P42 - Entrevista).

Enquanto que na língua escrita, em que, principalmente por conta deles às vezes já terem até mestrado e doutorado e escreverem de maneira muito rigorosa, é que eu tento apresentar poesia (P13 - Entrevista).

Dos depoimentos, parece possível depreender resquícios de uma atividade distinta daquela que normalmente ocorre no espaço universitário, diríamos até um tanto fugidia, marcada na expressão *eu tento*, de P13, e *um pouco*, de P42. A literatura ou os textos literários não fariam parte do repertório previsto para as disciplinas desses professores, mas eles a inserem com objetivos que ultrapassam os

¹³ As DCN de 2019 propõem a distribuição dos componentes curriculares em três grupos distintos: Grupo I, relativo aos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; Grupo II, relativo aos conteúdos específicos das áreas; e Grupo III, relacionado à prática pedagógica.

limites do previsível. Há a preocupação com a ampliação de repertório, para além da questão acadêmica, que não pode ser só ela (P42), e com certa suavidade da poesia, que se distingue da escrita, que precisa ser muito rigorosa (P13).

Assim, o estudante, no espaço universitário, depara-se com um conjunto de leituras com as quais não estava familiarizado, para as quais, muitas vezes não tem o conhecimento prévio necessário a uma compreensão mais efetiva, sobre as quais deve se debruçar se quiser se manter na universidade. São leituras que se desdobram em funções distintas: a formação de um repertório teórico, científico, que fundamentará as reflexões que deve fazer acerca de diferentes temáticas, e a sua formação como professor, na qual se inclui o conhecimento das diretrizes que orientam a educação.

A questão que abordava a avaliação dos professores das práticas de leitura de seus estudantes trazia alternativas, das quais poderiam ser assinaladas duas, consideradas por eles como as mais pertinentes. Dos 41 professores participantes, 27 (65%) entenderam que “há desafios a serem enfrentados, especialmente no que se refere à compreensão dos textos indicados”. Uma segunda alternativa seguia nessa direção, dando destaque à questão do conhecimento prévio¹⁴, assinalada por 14 (34%) professores. Acrescente-se a isso as 12 vezes em que a alternativa que dava destaque à pouca familiaridade dos estudantes com o texto indicado (texto acadêmico) foi assinalada. Tais resultados se aproximam daqueles obtidos por Colombo e Prior (2016) no estudo já mencionado, que objetivou verificar como cinco professores entrevistados contribuem para a inclusão dos estudantes no espaço acadêmico. Para a análise, as autoras propõem uma tabela, organizada em alto, médio e baixo nível de inclusão, com aquilo que caracteriza cada um desses níveis. O reconhecimento do conhecimento prévio dos estudantes é tido como um indicativo de um alto nível de inclusão.

A compreensão de textos pressupõe o atendimento a algumas condições, muitas delas relacionadas a certo conhecimento prévio que o estudante tem, tanto da temática abordada quanto do próprio formato do texto, lembrando, aqui, elementos que compõem os gêneros (Bakhtin, 2000). A não familiaridade gera estranhamento e, portanto, influenciará na compreensão do texto lido. Por outro lado, não se pode sugerir, como tentativa de fugir a esse estranhamento, que todos os textos indicados para leitura no espaço universitário sejam já de pleno conhecimento dos estudantes, o que enclausuraria suas possibilidades de aprendizagem nos limites do que já sabe. Mas como adquirir esse conhecimento prévio? Qual é o conhecimento prévio necessário para a compreensão dos textos acadêmicos? Como/quando o estudante pode se familiarizar com tais textos?

Colombo e Prior (2016) indicam o que professores com alto nível de inclusão acadêmica fazem no que se refere às práticas de leitura e que podem servir, aqui, como possíveis caminhos para as questões postas. Com base em Carlino (2003) e Coll (2001), as autoras sintetizam os dados obtidos afirmando que os professores ensinam mais que conteúdos disciplinares; a leitura deve ser uma atividade profundamente estimulante, e há a percepção de que as práticas discursivas dos estudantes,

¹⁴ Há desafios a serem enfrentados, especialmente no que se refere ao conhecimento prévio necessário para a compreensão dos textos indicados.

especialmente, no caso da pesquisa, dos ingressantes, é levada em consideração na formulação das aulas.

O enfrentamento do desafio da compreensão dos textos implica, pois, estratégias que contribuam para a inserção (Gee, 1990) dos estudantes em práticas acadêmicas de leitura, sob a pena de a “prática do mistério” (Lillis, 1999 apud Fiad, 2011, p. 361) se instalar também nessas práticas. Parece possível indicar que há “dimensões” a serem desveladas e que, para tal, faz-se necessária a promoção de estratégias que as considerem no trabalho com a leitura na Universidade.

Na tentativa de identificar algumas estratégias empregadas pelos professores participantes, sugerimos que indicassem dois exemplos de como direcionam as atividades de leitura junto a seus estudantes, com um “pedido” para que descrevessem brevemente uma ou duas atividades. Apenas dois participantes não responderam a essa questão.

Há direcionamentos que parecem querer orientar a atenção dos estudantes para determinados aspectos dos textos indicados, que atendem aos propósitos da disciplina. Assim, roteiros de leitura foram recorrentemente citados (por nove participantes) e, nessa direção, também estudos/leituras dirigidas (seis citações) e perguntas a serem respondidas durante a leitura (com quatro citações); ainda fichamentos (mencionados três vezes) ou o gesto de destacar tópicos no texto (uma vez citado). Um professor fez referência explícita ao conhecimento prévio do estudante: *Após o resgate do conhecimento prévio do aluno, introduzo a bibliografia básica juntamente com um roteiro de leitura (P18). P06 aborda o contexto de produção do texto lido para situar o leitor e P13 faz uma apresentação descritiva e analítica do texto.*

Certamente que todos esses direcionamentos contribuem para uma leitura mais efetiva e assertiva no que se refere aos objetivos pretendidos pelos docentes. Contudo, à exceção do movimento de resgate, indicado por P18, nenhum deles incidirá diretamente sobre a maior familiaridade do estudante com os textos acadêmicos ou a ampliação de seu conhecimento prévio em relação à temática neles abordada.

O reconhecimento do vocabulário, da proposta de leitura indicada pelo autor por meio dos sinais de pontuação, do significado depreendido das articulações morfosintáticas e semânticas propostas, são habilidades linguísticas requeridas para a compreensão dos textos indicados e que nos lembram do modelo das habilidades linguísticas, como proposto por Lea e Street (2006). De igual forma, a questão da socialização acadêmica tem relação direta com o conhecimento prévio e com a familiaridade do estudante frente ao que lhe é proposto como prática de leitura.

Mais uma vez recorremos ao estudo proposto por Colombo e Prior (2016), ao indicarem as percepções dos professores com alto nível de inclusão sobre as práticas de leitura dos estudantes. Segundo as autoras, os professores por elas entrevistados entendem que é preciso conectar a informação textual com o conhecimento prévio do estudante, o que possibilitará a identificação dos implícitos no texto; também a necessidade de que diferentes tipos de textos exigem diferentes formas de leitura. Além disso, os professores reconhecem que, ao ler, os estudantes realizam operações cognitivas complexas. No estudo de Pinheiro; Dionísio e Vasconcelos (2016), 66,7% dos estudantes

acreditam que ler textos com terminologia científica oferece maior dificuldade, talvez porque lhes faltem os conhecimentos prévios e por conta de uma leitura diferente a ser realizada desses tipos de textos.

Retomamos, aqui, o questionamento acima feito (como/quando o estudante poderá se familiarizar com os textos acadêmicos?), com o propósito de problematizá-lo. Talvez tal questionamento não tenha sentido, uma vez que “familiaridade” se adquire com o convívio, com a repetição, com o reiterado encontro com os gêneros acadêmicos no espaço universitário, lugar em que de fato acontecem. Qual seria, pois, o pretense conhecimento prévio que se espera? Parece se tratar de uma percepção bastante subjetiva, já que cada professor indicará aquilo que se lhe mostra como o necessário para a compreensão dos textos lidos. O quanto disso contribui para o letramento acadêmico dos estudantes?

Os professores reconhecem que os estudantes apresentam lacunas que interferem na sua compreensão dos textos lidos, mas suas práticas pedagógicas pouco são afetadas por esse reconhecimento. Tanto é que a maioria dos direcionamentos se volta para um dado modo de leitura pretendido, como é o caso dos roteiros de leitura, dos estudos dirigidos e das questões, para não citar ainda fichamentos (mencionados três vezes) ou o gesto de destacar tópicos no texto (uma vez citado).

Nos modos de direcionamento indicados no questionário, abrangendo todos os participantes da pesquisa, fica bastante evidente que a leitura é o ponto de partida para alguma atividade que acontece em sala de aula e que, em boa parte, se desdobra em alguma atividade escrita posterior: *Relaciono com alguma atividade que será desenvolvida em sala de aula. Muitas vezes, utilizo como estágio inicial para construir conhecimento de mundo que será retomado em uma atividade em sala (P16)*. Boa parte das atividades propostas tem o propósito de provocar nos estudantes a compreensão dos textos lidos, como o “desafio” a ser enfrentado pelos professores (só para lembrar que 65% assinalaram a compreensão dos textos como desafio a ser enfrentado). Envolvem, especialmente, seminários/apresentações (nove citações) e discussões/debates (nove citações). De certa forma, a busca pela compreensão dos textos lidos se coloca no plano do coletivo, do compartilhamento, da troca, da interação (Vigotski, 1998a), ainda que, no plano individual, ela possa se diluir, se disfarçar, se escorar na fala do outro. Cazden (1988), em extensos estudos sobre o discurso em sala de aula, percebeu que, mesmo nas atividades envolvendo o coletivo dos estudantes, ocorre o isolamento dos sujeitos que têm a palavra. Quando os estudantes estão apresentando algo, por exemplo, fazem-no olhando para o professor. Ainda que a intencionalidade seja “coletivizar” o conhecimento obtido por meio da leitura de algum texto, ela é fortemente ofuscada pela questão da avaliação do que está sendo “coletivizado” e do modo como isso está sendo feito. Como romper isso parece ser ainda mais um desafio a ser enfrentado pelo professor. Alguns professores parecem ter encontrado alguns caminhos:

[...] no encontro presencial o texto é diretamente debatido contando com a participação de todos, o que se torna facilitado por serem turmas pouco numerosas nas últimas fases do curso (P13).

Quando no presencial sempre lançava perguntas ou tópicos para que em grupos no início das aulas fizessem um pequeno debate e posterior debate no grande grupo. Dá bons resultados referentes à participação mais ampliada (P14).

Uma das atividades de leitura é a apresentação semanal de uma questão sobre o texto da aula que todos os alunos devem fazer. Essa atividade estimula a leitura, a escrita e promove um maior engajamento nas discussões das aulas (P38).

Há atividades que se voltam ao próprio ato de leitura, talvez para compensar a falta de tempo dos alunos, alternativa assinalada por 22 (53%) professores, na questão que lhes solicitava a avaliação das práticas de leitura de seus estudantes¹⁵. Há uma espécie de revozeamento da fala dos próprios estudantes, servindo aos professores para justificar a superficialidade nas leituras que lhes são propostas. Apesar disso, somente dois dos 22 professores indicam alguma atividade de leitura que parece ser feita no período/tempo da aula: *leitura coletiva de textos (P10)* e *leitura em grupos de 4-6 pessoas (P08)*. Contudo, não é possível afirmar com base apenas nessas indicações, diferentemente do que acontece em respostas como as que seguem, de pouca ocorrência.

1. Leitura simultânea com os acadêmicos: o texto digital (mesmo antes da Pandemia) é disponibilizado e durante a aula todos leem. Solicito que efetuem a leitura em voz alta e vamos alternando a pessoa que faz a leitura. Algo semelhante a... quem pode continuar a leitura? Após o término efetuamos a discussão e anotamos palavras-chave (P31).

Leitura compartilhada (lemos ao vivo, juntos, alternando vozes). Leitura dramática coletiva (modulando, performando, interpretando (P11).

Há soluções possíveis para a questão do tempo? Lillis e Scott (2007) apontam que o ingresso de estudantes advindos de grupos sociais desprivilegiados trouxe para a universidade o desafio do enfrentamento das lacunas que ficaram escancaradas: a falta de conhecimento desses estudantes, a pouca familiaridade com os gêneros acadêmicos e, acrescentamos, a falta de tempo: *são alunos trabalhadores (P23)* em sua maioria. Como enfrentar o desafio da não-leitura dos estudantes, que lhes tira a base para a maioria das atividades nas quais são envolvidos na Universidade? O quanto a não-leitura contribui para a “prática do mistério” (Lillis, 1999 apud Fiad, 2011, p. 361), para a manutenção em escondido de muitas dimensões exigidas nas produções escritas? São dimensões a serem desveladas para os estudantes:

Antes de abordar um tema, peço que leiam um texto (em geral artigo científico ou de divulgação científica) para a partir da leitura aprofundar os conhecimentos no tema; ou após trabalhar um tema, indico a leitura de um texto para complementar ou fixar o que já foi abordado. Também trabalho com seminários, onde a partir de um tema central, cada aluno ou grupo (em geral duplas) seleciona artigos científicos sobre este tema e prepara uma apresentação para os demais (P5).

¹⁵ Foi a segunda alternativa mais vezes assinalada.

P5 demonstra ter clareza quanto à contribuição que a leitura pode trazer para a ampliação do repertório teórico dos estudantes, ainda que não indique de forma explícita os modos de ler os artigos científicos. Esses modos permanecem diluídos ou “escondidos” em certa premissa de que, por saberem ler, os estudantes também saberão extrair do texto as informações necessárias para os objetivos propostos para as disciplinas.

Muitos dos direcionamentos indicados pelos professores estabelecem uma relação muito estreita entre leitura e produção escrita decorrente dessa leitura, o que nos remete à provocação de Geraldí (2008, p. 06); sobre o fato de que “[...] lê-se um texto para escrever outro texto [...]”. Foram citadas atividades muito distintas, como: produção de mapa conceitual (duas vezes), projetos de pesquisa (uma vez), sínteses/resumos (duas vezes), relatório (uma vez), registros (uma vez). Um professor propôs uma atividade um pouco distante dessas envolvendo gêneros acadêmicos: *Expressão artística a partir da leitura [...] (P03)*, não explicitando como ela acontece, que pode ou não envolver uma produção escrita. Esse é um exemplo bastante contundente do quanto a subjetividade do professor (neste caso, trata-se de um professor de Teatro) marca o seu fazer docente, no qual os letramentos – acadêmicos, profissionais e do professor – “[...] demonstram estar limítrofes e em convergência” (Fiad; Fischer; Miranda, 2019, p. 118). Outro faz referência à elaboração de pareceres (quando documentos oficiais) (P09). A resposta de P15 é emblemática da variedade de atividades que foram mencionadas, envolvendo, inclusive, produções multissemióticas, também citadas por outros professores:

Estudos dirigidos de texto; indicação de leituras prévias e elaboração textual ou oral a partir das leituras; transposição dos textos lidos para distintas representações: desenhos; cartas enigmáticas; escrita de manchete de jornal; GV/GO; produção de vídeos... Escrita de projetos de pesquisa e referencial teórico.

É interessante observar esses movimentos dos professores na direção de uma multiplicidade de propostas de atividades, o que, talvez, aponte para o necessário reconhecimento do hibridismo de que nos fala Bakhtin (1998) e de como ele adentra o espaço universitário e provoca a reconfiguração (ou, no mínimo, o questionamento) do que se entende por letramento acadêmico. Ou, como diriam Lea e Street (2006), sobre o que pode ou não ser dito, neste caso, sobre o como pode ou não ser dito. Talvez tais movimentos já possam ser compreendidos como formas de enfrentamento aos desafios colocados para leitura no espaço universitário. Afinal, como a falta de conhecimento prévio, a pouca familiaridade com os textos acadêmicos e a questão do tempo afetam as práticas de leitura, parece inevitável que se estendam também para as práticas de escrita. De certa forma, ao propor atividades diferenciadas para o momento pós-leitura, o professor parece oferecer múltiplas oportunidades para que o estudante, por meio delas, possa compreender e, quiçá, transpor o texto lido para outros contextos:

Para melhor compreensão do texto e debate em aula, peço aos estudantes que elaborem a partir do que eles acreditam ser uma ferramenta importante para eles uma contextualização do que leram – ficando a critério do aluno(a) se irá fazer mapa, resumo, síntese, é a forma que para ele(a) facilite a compreensão do texto (P36).

Alguns professores se colocam como leitores mais experientes (Vigotski, 1998b) e indicam leituras para complementação das discussões em sala de aula (três citações) ou plataformas de buscas (duas citações). Nas entrevistas, isso apareceu de modo mais explícito, incluindo-se a indicação de leituras literárias, em um movimento nítido de aproximação entre professor e aluno, quase um gesto de companheirismo entre sujeitos que têm, na leitura, momentos de fruição:

Então eu falo muito do que eu leio, do que eu gosto de ler, também tenho o hábito de falar dos filmes, documentários que eu gosto de assistir, e isso tem refletido, também, porque eu estava assistindo uma série, né, numa época aí, e aí comentei em sala, “ai, tô adorando, tal”, até pra dizer pra eles, “olha, professora também relaxa de vez em quando, né, faz outras coisas”, entendeu? (P42 – Entrevista).

Ou de empoderamento acadêmico, quando P15 indica a leitura de artigos de revistas de sua área temática:

Eu peço pros estudantes fazerem uma busca, eu utilizo a revista Educação Especial da Federal de Santa Maria na graduação. E daí, ah, eu quero investigar autismo. Então a gente escolher, fazer uma busca nos últimos cinco anos e ver o que tem de produção sobre autismo. Então lê o resumo, né, o resumo também eu gosto de trabalhar muito com eles, lê o resumo e depois, a partir do resumo, a gente seleciona os que têm similaridade e aí podem ler o artigo inteiro (P15 – Entrevista).

Poderiam ser compreendidos como movimentos na direção do letramento acadêmico dos estudantes, pensando em seu empoderamento, em sua inscrição e participação no que se faz na Universidade? Especialmente quando há indicação de leitura de artigos acadêmicos, parece ser indicativo de uma ação que objetiva a inserção do estudante no universo acadêmico e na linguagem que lhe é típica, na ideia do modelo dos letramentos acadêmicos propostos por Lea e Street (2006, p. 369), quando fazem referências a questões epistemológicas e sociais.

Ainda que parte muito significativa de tudo que é feito em sala de aula, e que já pode se iniciar antes de “tocar o sinal” com a indicação de leituras que servirão como base/ponto de partida para as atividades “depois do sinal tocado”, esteja sujeita à avaliação, é fundamental que o professor não entenda que tudo se resume a *responder exercícios e provas (P35)*. Como agente letrado (Batista-Santos, 2019), o desenvolvimento das práticas de leitura de seus estudantes deve ser objetivo fundante, base sobre a qual se constituirá toda a trajetória acadêmica dos seus estudantes. Contudo, talvez esse “desenvolvimento das práticas de leitura” necessite ser mais bem compreendido, melhor delineado quanto a tudo que nele está envolvido. Ainda que as condições à ação desse agente não sejam favoráveis, o professor encontra frestas (por vezes burlando o “sistema”) para poder exercê-la, como

fica indiciado na resposta de P19: *Como o componente é 100% online e não tenho contato com os alunos, basicamente por e-mail, envio incentivos à leitura. O componente tem em média 1500 alunos (P19).* A essa resposta, somam-se vários depoimentos, alguns com tons dramáticos, depreensíveis das entrevistas:

[...] depois textos pra poder fazer análise, também, cada semana, sabe? Daí desses textos, elas têm as tarefas pra fazer, são tudo no ambiente. É meio que automático, assim, sabe, professora? Então esta questão vai ficando cada vez mais deficiente. E

[...] a questão pra mim, a grande dificuldade, né, sintetizando, é a abstração da leitura, compreender o que está lendo, né, e eu não consigo resolver isso, professora (P35 - Entrevista).

*E eu percebia, também, o seguinte: que quando eu provocava a leitura na sala, o estudante boceja, vai buscar água, vai comprar não sei o quê, entra e sai, porque ele não está conseguindo ler. **Ele não sabe ler**, ele tem dificuldade em concentração (P15 - Entrevista).*

Assim, além dos vários desafios a serem enfrentados pelos professores no trabalho com a leitura, já apontados em diferentes momentos desta análise, também se somam aqueles relacionados ao seu próprio fazer, à sua ação pedagógica, ao contexto de ensino no qual estão inseridos e à sua formação. Tudo isso se imbrica quando propõem as atividades de leitura aos seus estudantes e interferem no seu papel de agentes de letramento. Nas Considerações Finais, que seguem, faremos algumas provocações nesse sentido, além de trazeremos uma síntese acerca das principais percepções alcançadas neste estudo.

Considerações finais

Propusemo-nos, neste estudo, a relacionar os modos como atividades de leitura são encaminhadas em diferentes cursos de licenciatura e as percepções que os professores têm da leitura de seus estudantes. Nas relações observadas, tentamos apontar para os modelos de letramento acadêmico, como proposto por Lea e Street (2006), especialmente quando indicaram as atividades desenvolvidas em suas aulas.

Tendo como base os gêneros mais solicitados pelos professores, com destaque para capítulos de livros/livros e artigos acadêmicos, trouxemos dados acerca da avaliação que fazem das práticas de leitura de seus estudantes. Entre as alternativas mais vezes assinaladas, a palavra desafio dava o tom: desafios relacionados à compreensão dos textos lidos, à falta de conhecimento prévio dos estudantes e, ainda, à pouca familiaridade com os tipos de textos indicados. Também a falta de tempo alegada pelos estudantes e revozeada pelos professores contribui para uma leitura superficial.

Das atividades de leitura propostas pelos professores, foi possível depreender alguns movimentos que apontam para os modelos de letramento acadêmico. Ousamos abordar tais modelos olhando tão somente para aspectos relacionados à leitura no contexto universitário. Assim, pareceu-

nos que o modelo das habilidades linguísticas pode se fazer perceber na preocupação que os professores demonstraram em relação à compreensão dos estudantes, considerando que alegam haver falta de conhecimento prévio e de familiaridade com os textos por eles trabalhados. Ora, tal falta de conhecimento prévio e familiaridade incidem, em um primeiro plano, sobre vocabulário, sobre a estruturação, ou seja, sobre os aspectos mais superficiais dos textos. Na indicação de leitura de gêneros típicos do contexto universitário, percebemos a tentativa da socialização acadêmica que também pode já se configurar como um esforço para com o alçamento dos estudantes à condição de inseridos nos Discursos (Gee, 1990) que podem (ou não) ter lugar na Universidade. Nisso, acontece a promoção do letramento acadêmico do estudante. Como apontam Lea e Street (2006), os modelos, por vezes, se sobrepõem.

Ainda que os professores reconheçam que os estudantes apresentam lacunas que interferem na sua compreensão dos textos lidos, suas práticas pedagógicas pouco foram afetadas por esse reconhecimento. Tem-se, pois, uma questão fundante a ser enfrentada se se pretende a inserção plena do estudante no universo acadêmico e um futuro professor, que alie reflexões teóricas e práticas em seu fazer pedagógico. Configura-se como um desafio para as IES, que precisam perceber que não há uma pretensa homogeneidade nas práticas com leitura propostas pelo corpo docente dos diferentes cursos.

“Práticas de leitura” é expressão muito ampla, sob a qual se abrigam compreensões, perspectivas, concepções, limites, tudo atravessado pela subjetividade do professor, por sua formação e por sua identidade profissional (Hyland, 2004; Kleiman, 2006). Assim, o desenvolvimento do letramento acadêmico dos estudantes passa, inevitavelmente, pelos modos como os professores universitários direcionam as atividades de leitura e, obviamente, de escrita em suas aulas. Daí a importância de um olhar mais acurado sobre tais modos, um indicativo da necessidade de pesquisas que possibilitem esse olhar (como também indicado nas considerações de Colombo e Prior, 2016) e de investimento por parte das instituições para que práticas mais assertivas possam tomar lugar.

Investigar as atividades de leitura propostas por professores de diferentes áreas das licenciaturas e o modo como avaliam as práticas dos estudantes possibilitou perceber que há movimentos na direção do letramento acadêmico; contudo, ainda muito atravessados pela ideia de certo déficit dos estudantes, transmutado nas questões pela ideia dos desafios a serem enfrentados. Parece necessário, pois, discutir com os professores sobre como tal avaliação pode ser considerada em suas práticas pedagógicas. O presente estudo pretendeu indicar cenários possíveis para novas investigações que aprofundem o que aqui foi apenas sinalizado, especialmente no que se refere à leitura no espaço universitário, além de contribuir para as discussões sobre o caráter pedagógico que envolve o letramento acadêmico.

Referências

ASSIS, J. A. 2014. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 43(2):801-815.

BAKHTIN, M. 2000 [1952, 1953]. *Estética da criação verbal*. [Trad. M. E. G. G. Pereira] São Paulo, Martins Fontes, 421 p.

BAKHTIN, M. 1998. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. [Trad. de Bernadini, A. F. et al.] São Paulo, Editora Unesp, 439 p.

BATISTA-SANTOS, D. O. 2019. O professor universitário como agente letrador: interfaces com o desenvolvimento do letramento acadêmico. *Linguagem & Ensino*, 2(3):710-732.
<https://doi.org/10.15210/rle.v22i3.17144>

BRASIL. 2019. Ministério da Educação. CNE/CEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores*. Brasília.

CARLINO, P. 2003. Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a uma cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3(2).

CAZDEN, C. B. 1988. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth-EUA, Heinemann, 229 p.

CHACON, L. 1998. *Ritmo da escrita*. São Paulo, Martins Fontes, 295 p.

COLOMBO, L.; PRIOR, M. 2016. How do faculty conceptions on reading, writing and their role in the teaching of academic literacies influence their inclusive attitude. *Ilha do Desterro*, 69(3):115-124. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p125>

FERREIRA, M. M.; LOUSADA, E. G. 2016. Ações do laboratório de letramento acadêmico da Universidade de São Paulo: Promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. *Ilha do Desterro*, 69(3):125-140. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p125>

FIAD, R. S. 2011. A escrita na universidade. *Revista da Abralin*, v. **Eletrônico** (n. Especial):357-369. <https://doi.org/10.5380/rabl.v10i4.32436>

FIAD, R. S. 2015. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, (6):23-34. 10.12957/pr.2015.18424

FIAD, R. S.; FISCHER, A.; MIRANDA, F. D. S. S. 2019. Escritas acadêmicas com tecnologias digitais: práticas de letramentos em cursos brasileiros de Letras. In: F. KOMESU; J. A. ASSIS. (Orgs.). *Ensaio sobre a escrita acadêmica [recurso eletrônico]*. Belo Horizonte, Editora PUC Minas, p. 105-121.

FISCHER, A. 2012. “Dimensões escondidas” e “instrução explícita” em práticas de letramento acadêmico: o caso do relatório de projeto em um curso de Engenharia de Portugal. *Linguagem & Ensino*, 15(2):487-504.

- FISCHER, A.; DIONÍSIO, M. L. 2011. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(1):79-93. 248 p. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n1p79-93>
- GEE, J. P. 1990. *Social Linguistics and Literacies: ideologies in Discourse*. London, Falmer Press.
- GERALDI, J. W. 1993. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GERALDI, J. W. 2008. Ler e escrever: uma mera exigência escolar? *Revista do Sell*, 1(1):1-12. <https://doi.org/10.18554/rs.v1i1.20>
- HYLAND, K. 2002. Specificity revisited: how far should we go now? *English for Specific Purposes*, 21:385–395.
- HYLAND, K. 2004. *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Michigan, University of Michigan, 211 p.
- KLEIMAN, A. B. 2006. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: M. L. G. CORRÊA, M. L.; F. BOCH. (Org.s). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas-SP, Mercado de Letras.
- KLEIMAN, A. 1995. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 4ª. ed., Campinas-SP, Pontes, 82 p.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. 2006. The “Academic Literacies” model: theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4):368-377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- LILLIS, T. 2008. Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*. 25(3):353-388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- LILLIS, T.; HARRIGTON, K., LEA, M.; MITCHELL, S. (Org.s). 2015. *Working with academic literacies: case studies toward transformative practice*. Fort Collins – Colorado, WAC Clearinghouse, 430 p. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2015.0674>
- LILLIS, T.; SCOTT, M. 2007. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1):5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. 1986. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 99 p.
- McCAMBRIDGE, L. 2015. Academic Writing in an ELF Environment: Standardization, Accommodation—or Transformation? In: T. LILLIS; K. HARRIGTON; M. LEA; S. MITCHELL. (Orgs.). *Working with academic literacies: case studies toward transformative practice*. Fort Collins – Colorado, WAC Clearinghouse, p. 185-194. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2015.0674.2.13>

MARINHO, M. 2010. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *RBLA*, Belo Horizonte, **10**(2):363-386. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200005>

PINHEIRO, M.; DIONÍSIO, L.; VASCONCELOS, R. M. 2016. Academic literacy, a barrier to learning? The views of engineering students. *Proceedings of ICERI 2016*. Conference. p. 14-16 Novembro. Sevilha, Espanha. <https://doi.org/10.21125/iceri.2016.1444>

SANTIAGO, E.; KOERNER, R. M. 2021. Letramento acadêmico em um curso de Pedagogia a distância: percepções de estudantes sobre as propostas de escrita. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*. Blumenau, **16**:3–23. <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8672>.

SILVA, E. M. da; CASTANHEIRA, M. L. 2019. Práticas de letramento acadêmico: uma análise das condições de produção da escrita em cursos de geografia. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, **8**(3):2-21.

STREET, B. 2010. Dimensões “Escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, **28**(2):541-567. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p541>

STREET, B. 2016. Learning to read from a social practice view: Ethnography, schooling and adult learning. *Prospects*, 46:335–344. <https://doi.org/10.1007/s11125-017-9411-z>

TARDIF, M. 2011. *Saberes docentes e formação profissional*. 12ª ed., Petrópolis-RJ, Vozes, 325 p.

VIGOTSKI, L. S. 1998a. *Pensamento e linguagem*. [Trad. de J. L. Camargo] 2ª ed., São Paulo, Martins Fontes.

VIGOTSKI, L. S. 1998b. *A formação social da mente*. 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 224. p.

Submetido: 14/12/2021

Aceito: 30/03/2022