

Letramentos acadêmicos: as “dimensões escondidas” em práticas de leitura Academic literacies: the “hidden features” on the reading practices

Laura Botelho¹, Leonardo Silva²

Universidade Federal de São João Del Rei – Brasil

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar as práticas de leitura desenvolvidas por estudantes de dois cursos de licenciatura. Desse modo, analisamos tanto as dificuldades encontradas pelos discentes quanto as estratégias utilizadas para facilitar a compreensão textual. Os pressupostos teóricos se baseiam na perspectiva interacionista (KLEIMAN, 2007; MATEOS; SOLÉ, 2009) acerca do processo de leitura e nos estudos dos letramentos acadêmicos (STREET, 2010). A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, em que foram consideradas as respostas advindas de uma atividade proposta aos alunos. Os resultados indicam a presença de dificuldades associadas à falta de delimitação dos objetivos de leitura e à não familiaridade dos estudantes em relação aos gêneros acadêmicos. Esses aspectos constituem as dimensões escondidas presentes nas práticas de formação leitora dos cursos analisados.

PALAVRAS-CHAVE:

Leitura. Letramentos acadêmicos. Linguística Aplicada.

ABSTRACT

The objective of this research is to investigate the reading practices developed by students of two initial teacher education courses. Therefore, we analyzed both the difficulties encountered by these students and the strategies used by them to facilitate textual comprehension. The theoretical assumptions are based on the interactionist perspective (KLEIMAN, 2007; MATEOS; SOLÉ, 2009) about the reading process and on the studies of academic literacies (STREET, 2010). The methodology adopted is bound to a qualitative research perspective, in which the answers arising from an activity proposed to the students were considered. The results indicate the presence of difficulties associated with the lack of delimitation of the reading objectives and with the students' unfamiliarity with academic genres. These aspects constitute the hidden features that are present in the reader practices of the analyzed courses.

KEYWORDS:

Reading. Academic Literacies. Applied Linguistics.

Recebido em: 30-07-2022

Aceito em: 02-11-2022

1. Introdução

¹ laurabotelho@ufs.edu.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0234-706X>

² leonjas98@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6673-8268>

A leitura é tema de debate no campo da Linguística Aplicada desde a década de 70 (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019) e seu conceito tem diversos matizes, dependendo do viés teórico que o ancora. Nesse contexto, Angelo; Menegassi e Fuza (2022), delimitam cinco perspectivas de leitura que orientam o ensino de língua materna sustentadas por arcabouços teóricos distintos: perspectiva estruturalista (vinculada ao Estruturalismo); cognitivista (ligada à Linguística Cognitiva); interacionista (com base na Psicolinguística, Linguística Textual, entre outras); discursiva (Análise do Discurso de orientação francesa) e dialógica (relacionada ao Dialogismo Bakhtiniano). Neste trabalho, subsidiados pelos estudos de letramentos, compreendemos a leitura como uma prática social (KLEIMAN, 2004) que envolve tanto aspectos cognitivos quanto sociais, relacionados às condições históricas, políticas e ideológicas que estão presentes no processo de compreensão textual dos leitores.

Embora o amplo debate relacionado às práticas de leitura tenha trazido enormes contribuições no campo da Linguística Aplicada, consideramos que ainda haja espaço para pesquisas que envolvem o tema. No ambiente acadêmico, por exemplo, é comum os alunos se depararem com a demanda da produção e compreensão de resumos, resenhas, ensaios, relatórios de estágios, seminários, artigos científicos etc. Tais gêneros, que podemos considerar como pertencentes, principalmente, à esfera acadêmica, fazem parte da formação do estudante no contexto do ensino superior. Demandam, portanto, certas estratégias de compreensão por parte do aluno a fim de que os processos de ensino e aprendizagem de conhecimentos específicos de cada disciplina ocorram de maneira satisfatória, ampliando sua competência discursiva. Assim, é importante considerar, nas práticas de leitura do ensino superior, aspectos como cultura disciplinar, características institucionais, graus de formalidade, história de letramentos dos estudantes, objetivos de leitura, gênero (ler capítulo de um livro é diferente de ler o livro todo). Em muitos casos, são novos modos de ler para os estudantes e isso precisa ser reconhecido e problematizado no campo de estudos da linguagem.

Dessa forma, pensando-se no contexto do campo da Linguística Aplicada e tendo como panorama os estudos dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2014; STREET, 2010, ZAVALA, 2010), este trabalho parte da hipótese de que o processo de leitura pode e deve ser aprimorado ao longo da trajetória acadêmica, não sendo aprendido apenas em uma etapa pontual da escolarização do estudante.

Com base nesse pressuposto, o objetivo geral desta pesquisa³ é investigar as práticas de leitura frente a possíveis dificuldades encontradas pelos alunos no contexto acadêmico. Como objetivo subjacente, pretendemos analisar as respostas de alunos a uma atividade de leitura buscando compreender de que forma elas se relacionam às “dimensões escondidas” que envolvem as práticas de leitura no contexto em estudo.

Para que tal estudo fosse possível, iniciamos nosso trabalho a partir de um aporte teórico voltado para as questões referentes ao processo de leitura sob uma perspectiva interacionista (KLEIMAN, 2007; 2004; 1989; SOLÉ, 1998; MATEOS; SOLÉ, 2009). Também consideramos, em nossa pesquisa, as teorias relacionadas aos estudos sobre os letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2014; STREET, 2010; ZAVALA, 2010). Logo após a discussão de nosso suporte teórico, explicitamos a metodologia utilizada, a qual se refere à perspectiva qualitativa e interpretativista, sob o viés da Linguística Aplicada. Depois de apontada a metodologia, seguimos com nossa análise relacionada às atividades respondidas pelos alunos. Buscamos compreender de que maneira as dificuldades e as estratégias dos estudantes em relação às suas experiências de leitura na graduação poderiam se manifestar a partir de suas próprias respostas. Por fim, ressaltamos, em nossas considerações finais, algumas contribuições do nosso estudo para as discussões sobre as práticas de letramentos no contexto acadêmico.

2. Concepções sobre leitura: diferentes abordagens

Para que qualquer discussão sobre as práticas de leitura possa ser devidamente fundamentada é importante considerarmos o fenômeno de compreensão textual de acordo com as suas particularidades. Como já mencionado, existem diferentes perspectivas sobre o conceito de leitura, dependendo do aporte teórico ao qual está vinculado. Angelo; Menegassi e Fuza (2022) fazem um estudo detalhado dos diferentes vieses que o conceito de leitura pode ter. Neste artigo, vamos retomar, brevemente, o conceito interacionista de leitura, baseados em Angelo; Menegassi e Fuza (2022) e Kleiman (1989, 2004 e 2007).

De acordo com os autores, a concepção de leitura interacionista abarca diferentes linhas teóricas como a Linguística Cognitiva, a Psicolinguística, a Pragmática, a Linguística Textual, o Dialogismo e até o Estruturalismo.

³ Este artigo é derivado de uma pesquisa desenvolvida pelos autores durante dois anos. Esta é uma versão revista e ampliada de um trabalho de conclusão de curso defendido pelo segundo autor e orientado pela primeira autora.

Kleiman (2004) divide em duas etapas os estudos sobre leitura: um primeiro momento, a partir dos anos 70, em que havia uma abordagem psicossocial e outro, a partir dos anos 90, referente a uma abordagem sócio-histórica. Na perspectiva psicossocial, segundo a autora, o foco era o leitor e o funcionamento cognitivo durante a compreensão do texto escrito. Já nos anos 80, sustentadas pela Linguística Textual, as pesquisas investigavam os processos de compreensão a partir de situações mais complexas que buscavam relacionar a “compreensão e a legibilidade textual à presença ou ausência de mecanismos de textualização; às tipologias de texto vigentes na época (e mais tarde aos gêneros); à intertextualidade” (KLEIMAN, 2004, p. 14-15).

Kleiman (1989), em sua obra, *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*, trabalha a partir dessas orientações e define a leitura como um processo sociocognitivo de construção de sentidos. A autora defende o princípio de que a atividade de leitura está relacionada a diversos fatores, sendo que a interação entre autor, texto e leitor tem papel central.

Kleiman (2004) esclarece que um “giro” epistemológico ocorreu nos anos 90 com os estudos do letramento. Assim, a leitura passa a ser considerada uma prática social e situada, realizada pelos participantes a partir de seus objetivos individuais e coletivos, das representações da situação envolvida (KLEIMAN, 2007). Quando trabalhamos com o ensino da leitura, portanto, segundo a autora, não se trata de ensinar ao aluno unicamente a compreensão do texto escrito, mas de criar oportunidades que permitam a ampliação de seus letramentos.

Importante ressaltar que, como supracitado, nesta pesquisa, consideramos a leitura uma prática social, amparados pelos estudos dos letramentos. Dessa forma, não desconsideramos a relevância de alguns aspectos adotados nas abordagens interacionistas da leitura. Sob essa perspectiva, durante a atividade da leitura, alguns tipos de conhecimentos são ativados, como o conhecimento prévio que permite a elaboração de inferências a fim de permitir a construção de significado por parte do leitor. Existe, então, uma relação entre os saberes disciplinares, históricos e sociais do leitor.

Dando sequência aos aspectos sobre a leitura, Marques e Kleiman (2019) e Kleiman (1989) destacam que o estabelecimento de objetivos e, conseqüentemente, de formulação de hipóteses, as quais fazem parte da natureza metacognitiva do processo de compreensão do texto são de fundamental importância no processo de leitura. Desse modo, as autoras defendem que a prática de leitura na escola não deveria acontecer por meio de atividades mecânicas ou porque o professor simplesmente a solicitou, mas a partir de propósitos sociais e relevantes aos alunos.

Inserido em um contexto marcado por teorizações de caráter formalista que

predominavam na época, é possível notarmos, na obra de Kleiman (1989), uma forte influência do campo da psicolinguística voltada para as discussões sobre o processo de leitura. É o que explicitam Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), ao fazerem uma contextualização sobre o processo histórico de emancipação da Linguística Aplicada. As autoras ressaltam que pesquisas sobre leitura se basearam em pesquisas psicolinguísticas que “descreviam modelos de processamento cognitivo – como a informação ‘entra’ no cérebro, e o que o cérebro ‘faz’ com ela –, particularizando o funcionamento da memória, da percepção e de outros itens afins” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 22).

Além dos aspectos cognitivos que envolvem o ato de ler, Kleiman (1989) também aborda em seu texto acerca da interação entre o autor e o leitor, uma vez que o sentido de um texto não se efetiva de forma acabada e predeterminada, mas é construído pela reação ativa de quem se dispõe a lê-lo. Porém, é necessário destacar que, no contexto da escrita e da publicação da primeira edição da obra supracitada (1989), ainda predominava um modelo que considerava a atividade da leitura de maneira limitada no sentido de que não contemplava o sujeito leitor em sua realidade sociocultural, inserido em múltiplos domínios discursivos e em diferentes práticas de letramentos.

Nesse sentido, a fim de que seja possível a formação de leitores críticos e com autonomia, um ensino de leitura focado no desenvolvimento de estratégias é essencial. Concordamos com Kleiman; Vianna e De Grande (2019, p. 730) ao considerarem que o professor pode e deve ensinar determinadas estratégias, pois “a materialidade textual fornece as pistas linguístico-enunciativas para chegar à discursividade, que necessariamente contém juízos de valor, opiniões, apreciações, os quais devem ser avaliados pelo leitor”, contribuindo para a formação de um sujeito crítico. Dessa maneira, as autoras afirmam que é “na manifestação material do discurso que se apoia o processo de leitura crítica [...]; os objetivos do ensino e da aprendizagem da leitura sempre estiveram inextricavelmente ligados à formação do leitor crítico para fins de sua cidadania participante” (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019, p. 730).

Sob esse viés, baseando-nos em Solé (1998), resumimos seis atividades reflexivas diante do processo de leitura que, segundo a pesquisadora, podem ser exercidas pelo leitor de forma estratégica: 1) compreender os propósitos de determinada leitura; 2) fazer uso de seu conhecimento prévio; 3) distinguir entre as informações principais e secundárias de um texto; 4) avaliar o sentido do texto e sua relação com os conhecimentos prévios; 5) dar sentido aos argumentos do texto por meio da revisão e 6) elaborar e experimentar inferências de diversos

tipos.

Solé (1998) também ressalta o fato de que o ensino dessas estratégias poderiam ocorrer a partir da mediação do professor durante as práticas de leitura em sala de aula. Isso porque a autora considera o processo de compreensão de um texto como uma “construção conjunta” no qual o docente exerce uma função importante perante o aprendizado do aluno, embora existam outros fatores envolvidos no processo, conforme apontamos ao longo deste texto.

Para explicar esse princípio pedagógico, voltado para a compreensão de texto, Solé (1998) utiliza o termo “andaime” como metáfora para o papel de suporte do professor perante o aprendizado do discente. Tal conceito tem influência das teorias de Vygotsky e de Paulo Freire acerca do processo de aprendizagem mediada. É o que defende Bortoni-Ricardo (2008, p. 44) ao ressaltar que o trabalho com os “andaimes” se dá pelo “estabelecimento de uma atmosfera positiva entre professor e alunos, por meio de ações simples, como a de se ouvirem e se retificarem mutuamente, como aprendemos na pedagogia de Paulo Freire.” Nesse sentido, o conceito de “andaime” retoma a hipótese de que o docente exerce papel essencial no ensino da leitura ao representar um elo intermediário entre o discente e o objetivo de uma compreensão textual a ser alcançada.

Ressaltamos, portanto, que a consolidação do ato da leitura não ocorre a partir de uma via única, apenas por meio da dedicação do aluno. Há sempre a participação do educador inserido no contexto de uma formação leitora em um determinado ambiente formal de educação com uma perspectiva dialógica e interativa.

Embora esse princípio de interação pareça evidente a princípio, vale apontar que nem sempre o processo de leitura ocorre de forma supervisionada. Nesse sentido, Mateos e Solé (2009, p. 13) ressaltam sobre a errônea tendência de pressupormos que, “uma vez alcançada a competência de conhecer as palavras escritas, a leitura se converte em um procedimento geral e universal aplicável à aquisição de conhecimento em qualquer âmbito e contexto.” Essa concepção de aprendizagem universal da leitura desconsidera os objetivos particulares que envolvem o ato de ler, as práticas sociais inerentes a esse processo formativo, além das histórias pregressas de letramentos dos alunos.

A respeito das práticas de leitura no ambiente de formação do ensino superior, especificamente, Mateos e Solé (2009) defendem que, quando tratamos do contexto de compreensão leitora na academia, espera-se que os estudantes leiam com objetivos distintos dos de apenas reproduzir os conteúdos dos textos trabalhados em sala de aula. Isso porque, inseridos

no contexto de formação de nível superior, os discentes são colocados diante de práticas de letramentos diferentes das trabalhadas anteriormente na escola. Assim, eles leem gêneros diversos e, posteriormente, devem realizar atividades relacionadas a essas leituras como projetos de pesquisa, comunicações orais, relatórios etc. Por se tratar de tarefas que necessitam de estratégias de leitura mais críticas e reflexivas, os alunos devem desenvolver o perfil de leitores autônomos, capazes de relacionar sua aprendizagem a partir de atividades que envolvam discussões, sempre com a mediação do professor, sem ignorar as relações de poder, ideológicas e políticas nesse processo.

3. Os letramentos acadêmicos e as perspectivas sociais de leitura e escrita

São inúmeras as pesquisas desenvolvidas no âmbito dos estudos dos letramentos acadêmicos, que emergiram nos anos 90, a partir de publicações de um grupo de pesquisadores interessados em compreender as práticas de letramentos no ensino superior (LEA; STREET, 1998; LILLIS; SCOTT, 2015).

Em trabalhos anteriores, (BOTELHO; SILVA, 2021), já discutimos alguns conceitos capitais dos Novos Estudos de Letramento, como os letramentos autônomo e ideológico (STREET, 2014). No modelo autônomo, as práticas de leitura e escrita são consideradas como individuais e predomina-se uma visão de aprendizagem tecnicista, que pressupõe a neutralidade do ensino. Já o modelo ideológico se opõe ao anterior por considerar os aspectos sociais presentes em todas as práticas de letramentos.

Além desses conceitos, faz-se importante também explicitar sobre os modelos de habilidades de estudos, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos (STREET, 2010). O modelo de habilidades de estudo foca os aspectos da superfície da forma da língua, dialogando, assim, com o modelo de letramento autônomo. Sob a perspectiva da socialização acadêmica, a academia se coloca como um novo ambiente cultural no qual o estudante, a partir da mediação do docente, deve se adaptar. Por fim, o modelo dos letramentos acadêmicos se caracteriza pela sua índole social e discursiva, tendo relação direta com a produção de sentido, com a autoridade, o poder e a identidade presentes no contexto do ensino superior. Neste artigo, por sua vez, enfocaremos as “dimensões escondidas” nas práticas de leitura na universidade.

Em relação ao ensino de leitura, particularmente, é importante mencionar o princípio de que todo texto é escrito em um contexto social específico, por um autor inserido em um campo

ideológico determinado. Por isso mesmo, é necessário trabalhar as estratégias de compreensão de leitura a partir de um viés pedagógico que inclua os levantamentos críticos defendidos pelo modelo dos letramentos acadêmicos. Só assim o objetivo de formar leitores reflexivos e autônomos, defendido por Solé (1998) e Mateos e Solé (2009), pode ser alcançado.

Ademais, outro ponto importante relacionado às práticas de ensino de leitura no contexto acadêmico diz respeito à necessidade de haver uma presença simultânea dessas com atividades de escrita. Desse modo, Carlino (2017) ressalta a importância de o docente, ao visar desenvolver a construção de conhecimento em sala de aula, partir do princípio de que o processo da leitura e da produção textual são inseparáveis.

Todavia, conforme discutiremos a seguir, sobre o conceito de “dimensões escondidas”, nem sempre as práticas de ensino e de aprendizagem no contexto acadêmico ocorrem de forma associada aos princípios dos letramentos condizentes com uma pedagogia crítica que considera os aspectos ideológicos da leitura.

3.1 As “dimensões escondidas” no contexto acadêmico

A partir das experiências advindas de suas aulas sobre escrita acadêmica para alunos de pós-graduação, Street (2010) propôs o conceito de “dimensões escondidas” a respeito do ensino e da aprendizagem de gêneros acadêmicos. Baseando-se nas discussões trazidas pelo grupo dos Novos Estudos de Letramento, tal conceito se justifica, segundo o pesquisador, pelo fato de, durante as avaliações dos textos produzidos por universitários, ser comum que os docentes enfatizem critérios de correção os quais não são devidamente trabalhados e explicitados para os alunos durante as aulas.

O autor defende que determinados aspectos presentes nas práticas de leitura e de escrita no contexto acadêmico costumam ser ignorados nas discussões em sala de aula e, não obstante, acabam sendo (in)diretamente cobrados em momentos práticos de ensino de leitura, ou até mesmo em avaliações posteriores. Essas dimensões são, portanto, aspectos que ficam ocultos, mas que são exigidos pelo professor nas práticas de leitura e escrita e que podem acarretar possíveis dificuldades na aprendizagem de gêneros acadêmicos dos alunos (BOTELHO, 2016).

Dessa forma, são muitos os elementos que, apesar de serem exigidos pelos professores em relação à escrita de textos dos alunos, não são explicitados ou orientados diretamente. Street (2010) exemplifica alguns desses aspectos como a) enquadramento: que envolve gênero,

audiência e finalidade nem sempre esclarecidos aos alunos sobre sua importância no contexto de produção de determinado gênero acadêmico; b) voz do autor e ponto de vista: enquanto o primeiro aspecto se refere a uma dimensão que caracteriza o aluno como produtor de conhecimento, o segundo se associa à maneira com que o discente se posiciona em vista do que é pesquisado; c) marcas linguísticas: se referem aos elementos da superfície textual presentes na constituição dos gêneros; d) estrutura: diz respeito à parte infraestrutural de determinado gênero acadêmico, ou seja, à sua organização por meio de uma introdução, seguida de um desenvolvimento das ideias e pela conclusão dessas no final do texto e e) conclusão: nessa dimensão, Street (2010) menciona o fato de que nem sempre a parte final de um texto deve finalizar a discussão de maneira enfática, pois é possível concluir a redação sugerindo referências futuras de pesquisa ou até mesmo lacunas encontradas no trabalho.

Os aspectos supramencionados nem sempre são debatidos pelos professores com os alunos. Nesse contexto, Street (2010) defende que, em um modelo dominante de ensino de produção de texto no ensino superior, existe a tendência, por parte dos docentes, em dar ênfase às listas padronizadas de tópicos a serem seguidas. Nesse sentido, as “dimensões escondidas” constituem os aspectos implícitos (mas exigidos) nas práticas de ensino e aprendizagem do trabalho com os gêneros acadêmicos.

Embora tais levantamentos tenham sido feitos perante a realidade de uma prática de escrita na pós-graduação e enfatizando, sobretudo, a escrita de textos acadêmicos, decidimos contemplar o conceito das dimensões também no contexto das licenciaturas. Isso porque as práticas de ensino de leitura, assim como as de escrita, podem se manifestar na graduação a partir de atitudes e estratégias semelhantes às da formação continuada, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores.

Temos ciência de que o modelo de análise de Street (2010) foi pensado no contexto da escrita. Neste trabalho, adaptamos a proposta do autor às práticas de leitura que consideramos relevantes para os processos de ensino-aprendizagem no contexto acadêmico. Assim, os aspectos observados que constituem as dimensões escondidas em práticas de leitura são: a) objetivos de leitura; b) estratégias de leitura; c) histórias pregressas da leitura; d) leitura como prática social (contrastando com a perspectiva de habilidade técnica e autônoma).

Dessa forma, tal como ocorre com o trabalho da escrita de gêneros acadêmicos, os critérios de avaliação das leituras dos alunos também podem se apresentar de forma “oculta” nas práticas de ensino de formação de professores, evidenciando uma relação vertical (de cima para

baixo) na relação de interação entre professor e aluno. Street (2010), por exemplo, considerando os processos de ensino da escrita de teses e dissertações, conseguiu identificar essas “dimensões escondidas” por meio de reflexões advindas dos modelos de letramentos acadêmicos. Portanto, as relações de poder presentes no ambiente acadêmico podem ser refletidas nas estratégias de leitura e nas avaliações dos discentes inseridos no contexto da graduação.

Sob esse viés, é interessante destacar como o princípio do ensino das estratégias de leitura defendidas por Solé (1998) e Carlino (2017) se relaciona com o conceito acerca das “dimensões escondidas” no ensino superior. Como foi discutido anteriormente, sobre a metáfora dos “andaimes” voltada para o contexto de formação leitora, podemos refletir sobre como essa noção de aprendizagem mediada pelo professor pode deixar de ser contemplada diante dos aspectos velados no momento do ensino da leitura.

Essa perspectiva vertical de ensino, inserida em um modelo autônomo de letramento, acaba contribuindo para a permanência de um “discurso do déficit⁴ do letramento” que, segundo Botelho (2016), impede de deixar explícitas as questões de produção e leitura de textos nos âmbitos das disciplinas. Esse discurso ocorre quando os docentes reclamam perante a dificuldade dos alunos em aprender os gêneros acadêmicos, pressupondo que os estudantes já deveriam dominar as habilidades de leitura e escrita pelo simples fato de terem entrado na universidade. Tal equívoco, por sua vez, passa a representar uma espiral intermitente: de um lado, os alunos não compreendem determinadas convenções discursivas, necessitando da mediação do docente, e de outro, os professores que já dominam tais convenções e que poderiam mediar esse processo, não o fazem, por acharem que os discentes já deveriam possuir esses conhecimentos (BOTELHO, 2016).

Conforme iremos abordar nas considerações provenientes de nossas análises, esse “discurso do déficit” pode estar associado também às dimensões ocultas inseridas no contexto das práticas de ensino de leitura experienciadas pelos alunos.

4. Abordagem metodológica

Como já mencionado, utilizamos uma abordagem metodológica de pesquisa baseada na perspectiva qualitativa e interpretativista, sob o viés da Linguística Aplicada (BORTONI-RICARDO,

⁴ O discurso do déficit de letramento, conceito desenvolvido por Fischer (2007, p. 90), “reproduz [o discurso de] que os alunos apresentam dificuldades com a linguagem quando ingressam na esfera acadêmica”.

2008; PAIVA, 2019).

No âmbito deste trabalho, particularmente, é importante esclarecer que a pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2020 e 2021, já no período da pandemia da Covid-19, ou seja, no Ensino Retomo Emergencial no qual as aulas eram ministradas online pela primeira autora do artigo. Nesse contexto, o segundo autor era monitor das disciplinas “Leitura e Produção de Textos” (referente ao curso de História) e “Língua Portuguesa para fins específicos: gêneros acadêmicos” (referente ao curso de Letras), sendo esta ministrada no segundo semestre de 2020 e aquela no primeiro semestre de 2021⁵.

Em tais disciplinas são abordados três grandes eixos: práticas de leitura, práticas de escrita e práticas de oralidade. No eixo de leitura são abordadas diferentes estratégias a partir da discussão dos artigos de Mateos e Solé (2009) e Carlino (2017). Os alunos são estimulados a recordarem suas práticas de leituras pregressas, buscando identificar dificuldades passadas e atuais, relatando sobre quais estratégias eram e são usadas para o enfrentamento de textos considerados difíceis. A atividade parcialmente reproduzida aqui é realizada depois da leitura dos referidos textos e de uma reflexão feita durante a aula, na qual buscamos articular a teoria proposta pelos autores lidos e as experiências de leitura dos alunos em diferentes contextos.

Assim, o instrumento de geração de dados refere-se a essa atividade sobre leitura, elaborada pela professora. A seguir, reproduzimos um recorte da atividade proposta:

- 3) Quais são as estratégias de leitura propostas por Mateo e Solé (2009) e Carlino (2017)? Você segue alguma delas? Explícite quais, relacionando com suas práticas de leitura.
- 4) Apresente os conceitos de leitura elaborativa, supervisionada e exploratória, articulando com suas vivências de leitura ao longo da vida. Na resposta desta pergunta não deixe de mencionar suas vivências de leitura, pois é a parte mais importante da resposta.
- 5) Relate suas experiências de leitura no contexto da graduação: houve ou há dificuldades na compreensão leitora?
Você já se sentiu incapaz de compreender um texto?
Que tipo de ajuda você procura quando não entende um texto que deve ser lido no curso?

Figura 1: Recorte da atividade proposta aos alunos dos cursos de História e Letras

Percebemos, diante de tal proposta, que as respostas advindas dessa atividade seriam um rico repertório para que pudéssemos investigar sobre as experiências com a leitura e o

⁵ As aulas tinham encontros síncronos (aulas de uma hora e cinquenta minutos) e atividades assíncronas.

desenvolvimento de estratégias utilizadas pelos discentes inseridos no contexto do ensino superior.

Nesse sentido, a geração de dados desta pesquisa se deu por meio de tal atividade aplicada durante o andamento das disciplinas supracitadas e voltada para a discussão sobre as experiências de leitura dos estudantes. Assim, após solicitarmos a permissão dos alunos para fazermos uso de suas respostas referentes a tal atividade, conseguimos autorização para analisarmos um total de quarenta e cinco respostas, sendo vinte e oito delas pertencentes ao curso de História (no qual havia trinta e dois matriculados) e dezessete pertencentes ao curso de Letras (com vinte e um matriculados).

5. Análise dos dados

A partir da investigação dos dados provenientes das respostas das turmas foi possível identificar quatro categorias de análise relacionadas às práticas de leitura dos alunos. Assim, essas categorias podem ser organizadas da seguinte forma: 1) objetivos de leitura; 2) familiaridade com os gêneros acadêmicos; 3) estratégia de releitura dos textos e 4) práticas da escrita concomitante à leitura.

A fim de exemplificar como tais categorias foram representadas, mostraremos, a seguir, recortes das respostas dos alunos que estão associadas às práticas de leitura, às dimensões escondidas e às estratégias expostas. Com o intuito de preservar a identidade dos discentes, decidimos por não mencionar seus nomes em nosso trabalho, tampouco a instituição onde estudam.

5.1 Objetivos de leitura

A primeira categoria identificada tem relação com as dificuldades dos alunos no que diz respeito à falta de exposição dos objetivos ou finalidades das atividades de leitura propostas pelos docentes em sala de aula. Nesse sentido, observamos que nas turmas dos dois cursos, alguns alunos abordaram essa temática em suas respostas sobre suas possíveis dificuldades acerca das práticas de leitura na universidade. A seguir, mostraremos um recorte da resposta de uma aluna do curso de História que ilustra a maneira como a categoria supracitada foi exposta:

Mas fica mais difícil a compreensão quando você não tem um propósito de leitura, é basicamente um: leia esse livro para a aula de hoje. Entretanto, quando a aula chega você não consegue entender o assunto e não consegue dar propósito ao que você leu.

Figura 2 - Recorte de resposta de aluna do curso de História

De acordo com a fala da estudante, percebe-se que esse empecilho, inserido no contexto das práticas de leitura acadêmica, dialoga com o ponto de vista defendido por Kleiman (2007) sobre o fato de uma atividade de leitura sem objetivos claros não ser recomendável na medida em que não exerce função de construção de sentido ou de significado por parte do aluno. A mesma questão está presente em Solé (1998), pois, como já discutimos anteriormente, a autora ressalta a compreensão dos propósitos de determinada leitura por parte do aluno como uma atividade reflexiva primária (primeira estratégia). Logo, se o docente não deixa clara sua intenção com o trabalho de determinado texto a ser lido em sala de aula, não deveria ser papel do discente decidir um objetivo em específico por intuição.

Dessa maneira, o recorte a seguir, retirado das respostas de uma aluna do curso de Letras, também indica a presença da dificuldade de aprendizagem de leitura acerca da falta de delimitação dos objetivos:

R: Tenho mais dificuldade em compreender quando o professor não deixa claro qual é o objetivo da leitura, mas na compreensão dos textos mesmo não tive tanta dificuldade, no começo foi pior, agora estou me adaptando.

Eu costumo mandar e-mail para o professor responsável e peço ajuda, dizendo que não entendi o texto, ou às vezes me sinto mal de mandar mensagem e atrapalhar e acabo ficando com dúvidas mesmo e tento esclarecer na aula.

Figura 3 - Recorte de resposta de aluna do curso de Letras

Conforme notamos nas figuras 2 e 3, as estudantes relatam a dificuldade em compreender os textos trabalhados em sala de aula já que não estão cientes da finalidade da leitura solicitada. Assim, pode-se entender que as alunas, inseridas em um contexto de aprendizagem sem objetivo específico, têm a difícil tarefa de construir conhecimento diante de uma prática pouco clara de compreensão textual. Destacamos também o fato de a estudante da figura 3 mencionar que, às vezes, se sente mal em enviar mensagem para pedir esclarecimentos sobre a leitura e fica com dúvidas, buscando esclarecê-las na aula.

Sob esse viés, a falta do delineamento do objetivo de uma leitura pode ser associada ao

conceito de “dimensão escondida” de Street (2010) pelo fato de não haver especificação clara da finalidade de uma prática de compreensão textual, o que impede, nesse caso estudado, as discentes de darem propósito ao texto lido. Tal fato pode indicar também como as relações de poder são estabelecidas de forma sutil: a pessoa mais experiente (no caso, o docente) não deixa claros os propósitos da leitura, mas exige do membro menos experiente dessa comunidade uma leitura crítica e aprofundada a partir de objetivos pré-determinados, mas não explicitados. O estudante, por sua vez, pode se sentir incapaz de compreender o texto e entender essa “incapacidade” como algo exclusivamente pessoal, um déficit. Esse desconforto por parte do discente pode ser ilustrado pela condição da autora da última resposta (recorte 3) que diz se sentir mal em procurar pela ajuda do professor.

Além de dificultar o processo de compreensão textual, a falta de delimitação dos objetivos de uma leitura pode desmotivar o aluno a participar de maneira crítica durante as aulas. É o que parece apontar o recorte da resposta da figura 2 da aluna do curso de História ao mostrar que, quando chega o momento da aula, ela não consegue entender o assunto. Dessa maneira, o professor que, no papel de formador de leitores, não deixa explícita a finalidade das leituras trabalhadas em sala, pode estar contribuindo para um modelo de ensino que considera o texto como um produto acabado, cabendo ao aluno/leitor receber o conhecimento de forma passiva e sem criticidade, em uma perspectiva autônoma de letramento.

Observamos que também pode ser comum, nos cursos de licenciatura estudados, o trabalho com a leitura de gêneros acadêmicos de forma não direcionada por parte do professor. Assim, mesmo que os textos discutidos em aula sejam estudados de forma crítica e reflexiva, os objetivos relacionados à leitura não necessariamente serão devidamente explicitados para os alunos no momento anterior a tal atividade.

Não seria um equívoco supor que tal conjuntura de aprendizagem dificultasse também as práticas de escrita que estão inclusas no âmbito acadêmico. Isso porque, conforme abordaremos posteriormente, o processo de escrita pode funcionar como estratégia de compreensão concomitante à leitura.

5.2 Familiaridade com os gêneros acadêmicos

A respeito da segunda dificuldade levantada pelos discentes, notamos a recorrência da falta de familiaridade com a leitura dos gêneros acadêmicos. Isso fica evidente ao analisarmos o

recorte seguinte, de uma aluna do curso História:

Apesar de eu ter tido uma formação básica em um colégio fenomenal, que incentivava muito a leitura e as aulas de interpretação e leitura eram frequentes, trabalhávamos apenas com textos objetivos, que traziam informações bem claras e sem muitos rodeios, e ao entrar no curso e me deparar com textos enormes, cheios de voltas, hipóteses que eram contestadas e confirmadas ao mesmo tempo, autores confusos e de linguagem extremamente academicista e rebuscada, senti muita dificuldade, muitas vezes o conteúdo parecia inacessível para mim.

Figura 4 - Recorte de resposta de aluna do curso de História

A partir da leitura desse recorte, é possível notarmos o fato de a aluna considerar o contexto das práticas iniciais de leitura acadêmica a partir de um viés de comparação em relação às suas experiências advindas da educação básica, ou seja, ela retoma suas histórias de letramentos pregressas. Assim, ao dizer que ao entrar no ensino superior ela se depara com “autores confusos e de linguagem extremamente academicista e rebuscada”, podemos concluir que pode ter faltado, durante sua experiência na academia, uma orientação mais explícita, por parte do docente que a acompanhou, sobre o significado acerca da construção do conhecimento científico no campo disciplinar da História.

Ao ressaltar a presença de hipóteses que podem ser contestadas ou confirmadas nos textos, é importante notar que esse movimento de proposições faz parte da própria pesquisa acadêmica. Cabe ao professor, antes da leitura das obras trabalhadas em sala de aula, debater sobre essa questão da cientificidade dentro do contexto do curso, pois isso pode facilitar a compreensão do texto por parte do discente. Porém, se o docente não se preocupa em tornar possível essa mediação pedagógica, pode dificultar o processo de aprendizagem de um aluno que, por sua vez, ainda não tem uma prática de leitura consolidada em relação às características dos gêneros acadêmicos. Essa opção (ou falta de conhecimento), por parte do educador, de ignorar os contextos de adaptação formativa do educando, demonstra um hábito que pode ser diretamente relacionado às “dimensões escondidas”.

Assim, quando a aluna associa sua dificuldade de leitura com os “textos enormes” e “cheios de voltas”, podemos refletir sobre como o processo de inserção do estudante no contexto do ensino superior não ocorre de forma homogênea e linear, como supõe a perspectiva de socialização acadêmica, pois a adaptação do leitor em vista dos textos estudados acontece a partir de práticas sociais de letramentos. Dessa forma, retomando o estudo supramencionado de Street

(2010), podemos perceber que certas dimensões ocultas referentes ao contexto da produção de texto (enquadramento, voz do autor e ponto de vista) também podem se manifestar nas práticas de formação leitora.

Nesse sentido, ao dizer que “o conteúdo parecia inacessível para mim”, a opinião da discente aponta para o fato de que as práticas de leitura no contexto da academia estão relacionadas às relações de poder. Logo, retomando as ideias referentes ao processo de construção conjunta de conhecimento por meio da estratégia de trabalho com os “andaimos” (SOLÉ, 1998; BORTONI-RICARDO, 2008), esse levantamento a respeito da dificuldade com a leitura dos gêneros acadêmicos reforça a importância de uma aprendizagem mediada entre professor e aluno.

Vejamos, agora, o que diz uma outra aluna do curso de História:

Sim, já me senti incapaz de entender o conteúdo de um texto e possuo dificuldades na compreensão leitora. Por se tratar de textos mais complexos e de uma leitura mais exigente, sinto que agora estou vivendo uma realidade diferente e que preciso me habituar, de alguma forma, a esse vocabulário requintado e ao uso de diversas estratégias de leituras para uma melhor compreensão leitora. Geralmente, pergunto a outros colegas o que eles compreenderam e busco na Internet informações sobre o assunto, além de fazer uma leitura oral para tentar “clarear” o texto.

Figura 5 - Recorte de resposta de aluna do curso de História

Chama atenção que a aluna da figura 5 destaca que apresenta dificuldades de compreender o texto e precisa se habituar à realidade de leituras mais complexas. Tal depoimento indica uma ótica de socialização acadêmica, de certa forma, ainda arraigada em diversos contextos acadêmicos: é preciso uma adaptação à nova realidade, incorporando-se à situação, sem grandes questionamentos.

Como outro exemplo referente a essa dificuldade acerca da não familiaridade dos alunos com os gêneros acadêmicos inseridos nas práticas de leitura, observemos este recorte:

5) Sim, já senti e ainda sinto muita dificuldade em ler alguns textos. Acredito que pelo fato de não estar habituada a certos gêneros, a nunca ter refletido sobre o fato de que cada nível de leitura exige uma estratégia diferente, por acreditar no que já me foi dito na escola que tendo conhecimento de um gênero, dominaria todos os outros.

Figura 6 - Recorte de resposta de aluna do curso de Letras

Esse recorte, advindo da resposta de uma aluna do curso de Letras, demonstra um equívoco referente ao ensino e à aprendizagem dos gêneros acadêmicos. Conforme já discutimos, os textos que circulam na academia apresentam características singulares como as de índole científica, por exemplo.

Nesse contexto, é importante destacarmos a orientação equivocada que a aluna recebeu, ainda na escola, acerca de um possível domínio geral dos gêneros a partir do aprendizado específico de qualquer um deles (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005). Tal falácia, além de contribuir para o “discurso do déficit”, já discutido anteriormente, também se coaduna com a permanência das dimensões ocultas referentes ao processo de formação leitora dos educandos, na medida em que acaba propondo uma concepção de aprendizagem supostamente “universal” da leitura (MATEOS; SOLÉ, 2009).

Como último exemplo relacionado a essa categoria, destacamos esta resposta:

Também já me senti incapaz de entender um texto diversas vezes ao longo da minha vida. Quando não consigo compreender um texto, procuro ajuda de artigos, livros e vídeos produzidos por profissionais da área que estou com dificuldade. Sempre tento sanar as minhas dúvidas dessa forma, porque diversas vezes já fui ridicularizada por colegas e professores por minhas dúvidas serem “bobas” ou algo do tipo.

Figura 7 - Recorte de resposta de aluna do curso de Letras

Cabe reflexão à menção feita pela aluna de se sentir incapaz em entender um texto durante vários momentos da vida e que já foi ridicularizada por professores e colegas e, por isso, busca solucionar suas dúvidas sozinha. Nos letramentos acadêmicos consideramos relevante conhecer as histórias e vivências dos alunos na cultura escrita, pois só assim poderemos entender e problematizar as relações de poder que envolvem as práticas acadêmicas.

5.3 Estratégia de releitura dos textos

Além das dificuldades referentes às práticas de leitura na academia, fizemos também um levantamento a respeito das estratégias utilizadas pelos alunos na busca pela compreensão dos textos trabalhados nas disciplinas. Nesse contexto, notamos, em primeiro lugar, a recorrência da prática da releitura utilizada pelos discentes com o intuito de facilitar a compreensão dos textos. Nesse sentido, a resposta a seguir, pertencente a uma aluna do curso de Letras, está associada à escolha da estratégia mencionada:

E já me senti incapaz inúmeras vezes, tinha a sensação de que o texto estava em outra língua, porque lia várias vezes e não compreendia.

Figura 8 - Recorte de resposta de aluna do curso de Letras

É interessante observar que, embora a releitura tenha sido utilizada “várias vezes” pela discente, tal estratégia não a auxiliou de forma a facilitar a compreensão do texto, chegando até a produzir na leitora um sentimento de incapacidade perante tal desafio.

Como a maioria dos participantes de nossa pesquisa estavam cursando o primeiro período de seus cursos, pudemos associar suas estratégias de leitura a partir de suas experiências advindas da escola. No contexto do âmbito escolar, por exemplo, são comuns as atividades de interpretação de texto voltadas para a releitura a fim de tornar possível a localização de respostas por parte dos alunos. Exercícios do tipo “volte ao texto e responda à questão” podem contribuir para a ideia, compartilhada pela aluna mencionada, de que ler o mesmo texto várias vezes é uma maneira viável de permitir a sua compreensão.

Apesar disso, vale destacar que o hábito de ler o texto várias vezes não é, por si só, uma opção inválida. Conforme Solé (1998) explica, uma das atividades reflexivas voltadas para o processo de leitura consiste em dar sentido aos argumentos do texto por meio da revisão (quinta estratégia). O que se torna importante ressaltar é que a releitura não deve ser proposta como a única maneira de facilitar a compreensão de determinado texto. Isso porque tal ideia, se adotada pelos alunos no âmbito acadêmico, poderia acarretar outros problemas que perpassam a dificuldade de leitura.

No exemplo abaixo, observaremos que o leitor, incapaz de compreender uma obra trabalhada no curso de História, por meio da estratégia de releitura, acaba por desenvolver uma “raiva profunda” pelo livro:

5- Sim, já tive, cheguei ao ponto de desenvolver uma raiva profunda por um livro do Marc Bloch, eu não sabia o que fazer, somente lia uma, duas, três vezes, até desistir.

Figura 9 - Recorte de resposta de aluno do curso de História

A partir desse recorte, entendemos que a prática da releitura é utilizada de maneira intuitiva por parte do discente, que parece supor como único método para compreender um texto a ação de repetir a mesma leitura por diversas vezes. Além de tal iniciativa ter desenvolvido uma certa antipatia do aluno pelo livro mencionado, o estudante demonstra também que, por fim,

acabou desistindo da atividade.

Dessa maneira, constatamos que a estratégia de releitura, embora tenha sua eficácia dependendo da forma em que é considerada, pode se apresentar mais benéfica se estiver associada a uma prática de escrita, por exemplo. É o que Carlino (2017) aponta ao defender que as práticas de leitura na universidade se constituem de forma indissociável à escrita, pensando em um contexto de construção do conhecimento pelo aluno.

5.4 Práticas da escrita concomitante à leitura

Após identificarmos a estratégia da releitura apontada pelos discentes, notamos também o recurso da escrita de maneira conjunta às práticas de leitura como um hábito recorrente nas respostas contidas nas atividades de ambos os cursos.

Sob essa perspectiva, uma aluna do curso de Letras respondeu à atividade proposta da seguinte forma:

5) Sim. Sim. Leio várias vezes o texto e faço resumos, que me auxiliam na compreensão.

Figura 10 - Recorte de resposta de aluna do curso de Letras

Esse recorte, além de demonstrar a estratégia da escrita em consonância à leitura, também retoma a prática da releitura já abordada anteriormente. Nota-se, porém, um aspecto original da resposta da aluna ao associar o processo de compreensão textual com a produção do gênero resumo, característico do âmbito acadêmico. Por necessitar que o leitor saiba sumarizar as informações do texto, além de conseguir separar as informações principais das secundárias, a produção do resumo pode funcionar como uma forma eficaz de compreensão textual e de fixação de ideias. Tal prática, portanto, coaduna com uma das atividades reflexivas defendidas por Carlino (2017) e Solé (1998) em relação à aprendizagem da leitura.

Sob essa mesma perspectiva, o exemplo a seguir, retirado das respostas de um aluno do curso de História, também demonstra a presença da prática da escrita como uma forma de facilitar o processo de compreensão leitora no âmbito acadêmico:

As vezes não consigo compreender certos pontos de um texto por ele ser complicado ou por eu me perder no meio da leitura, escrever sobre o que eu li ajuda um pouco e facilita depois para continuar do ponto que parei. Sim, quando o texto é de uma matéria que não tenho muita facilidade e exige um foco maior e maneira de pensar mais abrangente essa dificuldade se mostra recorrente ao longo da leitura. Algumas vezes escrevo sobre o que li a fim de constatar se entendi mesmo, pergunto aos meus colegas de sala sobre o texto, o que eles acham de algum determinado trecho, e essa troca de experiências ajuda nesse processo.

Figura 11 - Recorte de resposta de aluno do curso de História

Ao dizer que a escrita “facilita depois para continuar do ponto que” parou, percebe-se que o hábito de escrever funciona para esse leitor como uma estratégia válida para dar sequência às práticas de leitura. Além disso, ao responder que algumas vezes escreve sobre o que leu a fim de constatar se entendeu sobre o conteúdo, pode-se inferir que a escrita também assume, nesse caso, um papel reflexivo sobre a própria construção de conhecimento do estudante universitário.

Em sequência, apresentamos um depoimento, um pouco longo, mas necessário para nossas reflexões que envolvem as histórias de letramento dos estudantes e de como elas são relevantes na perspectiva dos letramentos acadêmicos:

Em relação às minhas vivências de leitura, os livros não fizeram parte da minha infância como gostaria que tivessem feito. Na escola municipal em que estudei, não havia incentivo à leitura. Em casa, somente minha mãe costumava ler e como se tratava de livros espíritas, nunca tive interesse (morria de medo, na verdade) e isso acabou me afastando cada vez mais da leitura, porque eu achava que existiam apenas aqueles livros, então concluí que não gostava de ler. Entrei em uma escola particular anos depois e o foco era ler o que caía no vestibular, ainda assim a maneira como minha professora de literatura explicava os livros me chamou atenção: ela explicava os clássicos de forma simples, numa linguagem simples e fazia os alunos rirem durante a explicação. Digamos que, a partir desse momento, comecei a me interessar pela leitura. Comecei lendo “Capitães da Areia”, “A Relíquia”, “Vidas Secas” e quando percebi estava lendo um pouco de tudo (Virginia Woolf, Agatha Christie, John Green...), percebendo o que eu gostava e o que não. Nunca tive contato com textos acadêmicos na escola, mas usava a leitura exploratória quando ia fazer um trabalho ou uma prova para selecionar o que era relevante e o que não, além de usar a primeira estratégia de Mateos e Solé (fazer um relatório escrito do que li). Estou tendo meu primeiro contato com textos acadêmicos agora, na universidade.

Figura 12 - Recorte de resposta de aluna do curso de Letras

É possível notar que no final da resposta da aluna, a estratégia de escrita conjunta à leitura, mais uma vez, é mencionada. Ao associar a produção de um “relatório escrito” à intenção de selecionar as informações mais relevantes, a discente acaba demonstrando que já utilizava dessa estratégia durante sua formação básica, ainda na escola.

Além disso, a estudante de Letras revela que durante sua vida pessoal e na escola pública não houve incentivo à leitura. Na escola particular, a leitura tinha como escopo os livros do vestibular. Foi nas aulas da professora de literatura que começou a nascer um interesse pela leitura e, a partir desse momento, foi “lendo um pouco de tudo” para saber do que gostava ou

não de ler. A aluna identificou como estratégia a leitura exploratória quando havia um objetivo avaliativo (fazer trabalho ou prova) e de escrever sobre os textos. Consideramos esse depoimento relevante, pois evidencia que é possível provocar reflexões sobre práticas de leitura (inclusive teoricamente, pois a aluna menciona o texto lido para a atividade) e relacioná-las às histórias de vida dos estudantes. Zavala (2010, p. 81) considera que os letramentos não estão relacionados apenas às formas de pensar, mas “de sentir e valorizar em relação a si mesmo”.

Dessa maneira, reconhecer a leitura como uma prática social numa perspectiva dos letramentos acadêmicos pode promover, nos processos de ensino e aprendizagem, uma relação mais sensível e dialógica, pois possibilita uma visão ampliada, que leva em conta as relações de poder, identidades e representações dos envolvidos. Por isso, concordamos com Kleiman (2007, p. 103), para quem a leitura, assim como qualquer prática de letramento, se trata de “uma atividade situada, determinada pelas dimensões sócio-históricas do uso da língua escrita, então, leituras, acervos e modos de ler estarão circunscritos e determinados pelas histórias de vida do leitor.”

Essa relação entre leitura e escrita como práticas associadas na academia reflete a hipótese de Carlino (2017) a respeito da apropriação do saber a partir da produção escrita, uma vez que ela representa uma maneira de estruturar o conhecimento. Logo, para que seja possível ao estudante a construção efetiva do conhecimento no ensino superior seria interessante que essa relação de leitura e escrita possa ser estabelecida em sala de aula. Assim, seria pertinente que o professor buscasse orientar suas aulas de compreensão textual a partir desse princípio de indissociabilidade entre os atos de ler e de escrever voltados para a aquisição do saber no contexto acadêmico.

Ademais, voltando ao conceito de “dimensões escondidas”, vale ressaltar que o docente que não orienta seus estudantes no sentido de associar leitura e escrita no trabalho com os gêneros acadêmicos, pode acabar por ocultar o potencial de seus alunos na medida em que poderá limitar a transformação do conhecimento advindo das práticas sociais de letramentos.

Nota-se, portanto, que apesar de algumas das dimensões discutidas neste trabalho serem diferentes das demonstradas por Street (2010), outras acabam se repetindo ao considerarmos os aspectos acerca do enquadramento, da finalidade, do ponto de vista e da voz do autor, por exemplo.

Considerações finais

Ao longo da pesquisa, pudemos identificar que os impasses voltados para a leitura dos

discentes dos cursos de licenciatura em Letras e em História foram passíveis de serem organizados em categorias de análise referentes à falta de delimitação dos objetivos e à não familiaridade, por parte dos estudantes, com os gêneros trabalhados em sala de aula. Tais dificuldades, por sua vez, constituem as “dimensões ocultas” que podem perpetuar o “discurso do déficit” na Universidade.

Embora tal discurso esteja ainda arraigado em muitas instâncias educacionais, no caso deste estudo, percebemos que, na medida em que determinadas estratégias de leitura não são explicitadas aos alunos, tal prática pode se tornar um aspecto representativo na dificuldade de compreensão textual de gêneros acadêmicos pelos discentes em certas situações.

A respeito das estratégias analisadas, portanto, notamos que a prática da releitura, quando associada à da escrita, pode contribuir para uma organização mais efetiva das informações contidas nos textos. Desse modo, retomando o conceito das “dimensões”, se o docente ignora o papel da produção textual inserida no processo de formação leitora, ele pode, em determinados contextos, interferir de forma negativa na formação do aluno, pois deixa de oferecer um dos “andaimes” necessários à edificação do saber. Por isso, salientamos que, conforme elucidado no decorrer de nossa análise, o processo de leitura, associado à escrita, pode funcionar como ferramenta auxiliadora para a construção do conhecimento do aluno, na medida que ajuda no desenvolvimento de estratégias de aprendizado no contexto acadêmico.

Ademais, a escolha de pesquisar cursos de licenciatura de áreas distintas serviu como parâmetro para averiguar o fato de que todo professor deve estar ciente da importância de um ensino crítico voltado para as práticas sociais de leitura em sala de aula. Tal princípio se justifica a partir das relações de poder identificadas neste trabalho, que apontam para a necessidade de uma aprendizagem de compreensão textual que considere a realidade dos educandos a partir de sua trajetória de letramentos escolares e acadêmicos.

Ressaltamos, por fim, que o debate sobre leitura no contexto acadêmico ainda não está esgotado. Os modos como os professores trabalham a leitura em sala de aula desvelam alguns “mitos” relativos à aprendizagem, tais como: “para compreender um texto basta dominar a língua”, “o estudante já sabe ler e por isso não precisa de mediação”, “a escola básica é a única responsável pelo ensino de leitura”, por exemplo. Essas concepções, ainda muito arraigadas, contribuem para o fortalecimento, em muitos contextos, do “discurso do déficit” e da presença das “dimensões escondidas”. Trabalhar em uma perspectiva dos letramentos acadêmicos pode ajudar o estudante a desvelar determinadas “dimensões escondidas” em suas práticas de leitura de forma mais crítica e aprofundada. Por isso, torna-se fundante a conscientização sobre as

histórias de letramentos progressas dos alunos, com uma escuta empática, sobre suas dificuldades nas atividades acadêmicas, suas habilidades, suas crenças e valores que envolvem a construção de conhecimento na universidade e fora dela.

Referências

ANGELO, P.; MENEGASSI, R.; FUZA, A. *Leitura e ensino de língua*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022.

BORTONI-RICARDO, S. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOTELHO, L. *Práticas de Letramentos Acadêmicos na escrita da monografia: relações de poder na Academia*. 2016. 274 f. Tese (Doutorado em Linguística) – UFJF, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2286>. Acesso em: 29 jul. 2022.

BOTELHO, L.; SILVA, L. Práticas de escrita na universidade: um olhar para os letramentos acadêmicos na produção do TCC. *Revista da ABRALIN*, v. 20, n. 3, p. 1001-1022, 23 dez. 2021. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1978>. Acesso em: 29 jul. 2022.

CARLINO, P. *Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica*. Petrópolis: Vozes, 2017.

KLEIMAN, A. Abordagens da leitura. *Scripta*, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538/9844>. Acesso em: 29 jul. 2022.

KLEIMAN, A. O professor e a leitura: questões de formação. *Remate de Males*, v. 27, n. 1, p. 95-108, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636021/3730>. Acesso em: 29 jul. 2022.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A.; VIANNA, C.; DE GRANDE, P. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. *Calidoscópio*, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 724-742, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04>. Acesso em: 29 jul. 2022.

LEA, M.; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. In: *Filologia e Linguística Portuguesa*. v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 26 jul. 2022.

LEA, M.; STREET, B. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>. Acesso em: 29 jul. 2022.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 5-32, 2015. Disponível em: <https://journal.equinoxpub.com/JALPP/article/view/13216>. Acesso em: 26 jul.

2022.

MACHADO, A R; LOUSADA, E; ABREU-TARDELLI, L. O resumo escolar: uma proposta de ensino de gênero. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 8, n. 1, p. 89-101, 2005.

MARQUES, I. ; KLEIMAN, A. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. *Revista ComSertões*, v. 7, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/comsertoes/article/view/7275>. Acesso em: 29 jul. 2022.

MATEOS, M.; SOLÉ, I. La lectura de textos académicos en la universidad. *Revista Textos*, n. 50, pp. 12-20, ene. 2009. Disponível em: <https://www.grao.com/es/producto/la-lectura-de-textos-academicos-en-la-universidad>. Acesso em: 26 jul. 2022.

PAIVA, V. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. *Linguística aplicada: ensino de língua materna*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: https://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/PT_Linguistica_Aplicada_WEB_.pdf. Acesso em: 26 jul. 2022.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-597, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541>. Acesso em: 26 jul. 2022.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. de (Org.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

Agradecimentos

Somos gratos ao Prof. Dr. Rubens Damasceno-Morais (UFG) pela leitura crítica da primeira versão deste artigo, bem como aos pareceristas anônimos pelas valiosas reflexões e propostas. Contudo, assumimos a responsabilidade dos argumentos deste texto.