

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Marcela Tavares de Mello

**Histórias de letramento em narrativas de professores universitários: da
esfera escolar à acadêmica**

**Juiz de Fora
2026**

Marcela Tavares de Mello

**Histórias de letramento em narrativas de professores universitários:
da esfera escolar à acadêmica**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Cristina da Silva

**Juiz de Fora
2026**

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mello, Marcela Tavares de.

Histórias de letramento em narrativas de professores universitários : da esfera escolar à acadêmica / Marcela Tavares de Mello. -- 2026.
273 f.

Orientadora: Marta Cristina da Silva

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2026.

1. Letramentos Acadêmicos. 2. Histórias pregressas de leitura . 3. Narrativas. 4. Professores universitários. I. da Silva, Marta Cristina, orient. II. Título.

Marcela Tavares de Mello

Histórias de letramento em narrativas de professores universitários: da esfera escolar à acadêmica

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em LINGÜÍSTICA da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 11 de fevereiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Marta Cristina da Silva - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Laura Silveira Botelho
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Regina Celi Mendes Pereira da Silva
Universidade Federal da Paraíba

Profª Drª Felipe da Silva Ferreira
Cefet/ RJ

Juiz de Fora, 20/01/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Marta Cristina da Silva, Professor(a)**, em 12/02/2026, às 18:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **FELIPE DA SILVA FERREIRA, Usuário Externo**, em 13/02/2026, às 22:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **REGINA C M P SILVA, Usuário Externo**, em 12/03/2026, às 14:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Jose Pinto Cadilhe de Assis Jacome, Professor(a)**, em 12/03/2026, às 15:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Laura Silveira Botelho, Professor(a)**, em 12/03/2026, às 16:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.uff.br/SEI) através do ícone
PROPP 01.5: Termo de aprovação 2833367 SEI 23071.902286/2026-79 / pg. 1



Conferência de Documentos, informando o código verificador **2833367** e o código CRC **E4CD0654**.

AGRADECIMENTOS

Bendito seja o que semeia
Livros... livros à mão cheia
E manda o povo pensar!
O livro, caindo n'alma,
É germe que faz a palma,
É chuva que faz o mar.

Bendito seja o que ensina
A alma rude e pequenina
A amar o livro e a verdade!
O livro é pão do espírito,
É vinho da fantasia,
É lume da claridade.

Bendito o que dá a chama
Que alumia, aquece e inflama,
E guia os passos no escuro;
Bendito o que abre caminhos
E, semeando destinos,
Faz o amanhã mais seguro.

(Olavo Bilac)

Gratidão a quem ensina, a quem caminha junto, a quem ilumina o percurso quando ele se torna incerto. À minha orientadora, Marta Cristina da Silva, meu reconhecimento por conduzir o processo de pesquisa e de escrita desta tese como um espaço de diálogo vivo, no qual a escuta, o respeito às vozes em interação e a construção compartilhada de sentidos se constituíram como princípios norteadores de nossas trocas. Agradeço-a, ainda, por acolher, com humanidade, os incontáveis atravessamentos que se fizeram presentes em minha vida ao longo de toda a caminhada.

RESUMO

Esta tese versa sobre as histórias pregressas de letramento, com ênfase nas práticas de leitura, vivenciadas por professores universitários ao longo de seus percursos formativos. A pesquisa justifica-se, por um lado, pela lacuna de estudos que têm como foco os próprios docentes do ensino superior como sujeitos de investigação, especialmente no que se refere às experiências leitoras que os constituíram enquanto estudantes. E, por outro, pela relevância de promover espaços de reflexão sobre essas vivências como forma de suscitar questionamentos críticos acerca de suas próprias práticas pedagógicas na condição de professores. O objetivo geral consiste em analisar as histórias pregressas de leitura dos participantes, buscando compreender as ressonâncias, continuidades e rupturas entre as experiências vividas na educação básica e na universidade. Como objetivos específicos: primeiro, identificar os principais desafios enfrentados pelos participantes para leitura bem como as estratégias utilizadas para compreensão dos textos compartilhados nas esferas escolar e acadêmica; segundo, compreender de que forma o processo de ensino e de aprendizagem de leitura foram conduzidos nessas esferas discursivas; terceiro, interpretar como os participantes avaliam as práticas de leitura vivenciadas em ambas esferas. Para tanto, a análise considerou diferentes dimensões das práticas de leitura, como os gêneros frequentados, os encaminhamentos didáticos, os desafios e estratégias mobilizadas, bem como os posicionamentos afetivos e epistêmicos, baseados em suas vivências. O estudo ancora-se nos pressupostos dos Novos Estudos dos Letramentos, em particular, na perspectiva dos letramentos acadêmicos (Lea; Street, 2014; Street, 1984, 2014; Gee, 1999; Fiad, 2011; Fischer, 2007) e na teoria dos gêneros discursivos de base bakhtiniana (Bakhtin, 2016), mobilizando conceitos como modelos de letramento (autônomo e ideológico), prática de mistério, dimensões escondidas, relações de poder e monologismo/dialogismo. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa narrativa (Cadilhe, 2020; De Fina, 2015; Galvão, 2005) de natureza qualitativo-interpretativista (Paiva, 2019; Moita Lopes, 1994), cujos dados foram gerados por meio de entrevistas com professores das áreas de Psicologia, Enfermagem e Educação Física. Os resultados evidenciam que, tanto na esfera escolar quanto na acadêmica, predominam práticas de leitura pouco mediadas, orientadas pelo modelo autônomo de letramento e por um funcionamento majoritariamente monológico, o que contribui para a naturalização das dificuldades enfrentadas pelos sujeitos. Observa-se que, embora os desafios se reconfigurem em termos de complexidade na universidade, há uma forte continuidade nos modos de ensinar e exigir a leitura, com rupturas pontuais e desiguais. Conclui-se que a universidade, em muitos casos, não rompe com modelos escolares de leitura, mas os ressignifica sob novas exigências institucionais, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas mais dialógicas e alinhadas ao modelo dos letramentos acadêmicos.

Palavras-chave: Letramentos acadêmicos. Histórias pregressas de leitura. Narrativas. Professores universitários.

ABSTRACT

This doctoral thesis addresses university professors' prior literacy histories, with an emphasis on the reading practices experienced throughout their educational trajectories. The study is justified, on the one hand, by the gap in research that places higher education teachers themselves at the center of investigation, particularly with regard to the reading experiences that shaped them as students, and, on the other hand, by the relevance of fostering spaces for reflection on these experiences as a means of encouraging critical questioning of their own pedagogical practices as teachers. The general objective is to analyze participants' prior reading histories, seeking to understand the resonances, continuities, and ruptures between experiences lived in basic education and in higher education. The specific objectives are as follows: first, to identify the main challenges faced by participants regarding reading, as well as the strategies employed to comprehend texts shared within school and academic spheres; second, to understand how the teaching and learning processes of reading were conducted in these discursive spheres; and third, to interpret how participants evaluate the reading practices experienced in both contexts. To this end, the analysis considered different dimensions of reading practices, such as the genres engaged with, pedagogical approaches, challenges and strategies mobilized, as well as affective and epistemic stances grounded in participants' experiences. The study is grounded in the assumptions of the New Literacy Studies, particularly the academic literacies perspective (Lea & Street, 2014; Street, 1984, 2014; Gee, 1999; Fiad, 2011; Fischer, 2007), and in the Bakhtinian theory of discourse genres (Bakhtin, 2016), mobilizing concepts such as literacy models (autonomous and ideological), mystery practices, hidden dimensions, power relations, and monologism/dialogism. Methodologically, this is a narrative inquiry (Cadilhe, 2020; De Fina, 2015; Galvão, 2005) with a qualitative, interpretive orientation (Paiva, 2019; Moita Lopes, 1994). Data were generated through interviews with professors from the fields of Psychology, Nursing, and Physical Education. The findings indicate that, in both school and academic contexts, reading practices are predominantly weakly mediated, guided by the autonomous literacy model and by a largely monologic mode of operation, which contributes to the naturalization of the difficulties faced by individuals. Although challenges are reconfigured in terms of complexity at the university level, there is strong continuity in the ways reading is taught and required, with only punctual and uneven ruptures. The study concludes that, in many cases, the university does not break away from school-based reading models but rather re-signifies them under new institutional demands, reinforcing the need for more dialogic pedagogical practices aligned with the academic literacies model.

Keywords: Academic literacies. Previous reading histories. Narratives. University professors.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Letramentos acadêmicos: gêneros textuais produzidos nesse domínio.....	32
Quadro 1 - Modelo de Abordagens de Aprendizagem da Escrita e dos Letramentos em Contexto Acadêmico.....	44
Quadro 2 - Narrativas: definições/perspectivas e recursos analíticos.....	60
Quadro 3 - Apresentação do perfil de formação dos professores-participantes da pesquisa....	66
Quadro 4 – Instrumentos de pesquisa.....	76
Quadro 5 - Recursos analíticos para análise dos dados.....	78

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ATA - Ateliê de Textos Acadêmicos

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

IES – Instituição de Ensino Superior

LabLa - Laboratório de Letramentos Acadêmicos

LILA - Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos

LLAC - Laboratório de Letramento Acadêmico

NEL - Novos Estudos dos Letramentos

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 REFLEXÕES INICIAIS: DOS CAMINHOS PERCORRIDOS ÀS PERGUNTAS QUE ME MOVEM.....	11
2 NOVOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS: CONCEITOS, PRESSUPOSTOS E FUNDAMENTOS.....	18
3 LETRAMENTOS ACADÊMICOS E GÊNEROS DISCURSIVOS ACADÊMICOS...30	
3.1 AS PRÁTICAS DE LEITURA NA ESFERA ACADÊMICA.....	40
3.2 MODELOS DE ESCRITA E LEITURA PRATICADOS NA ESFERA ACADÊMICA: PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.....	43
4 TERRENO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	51
4.1 INVESTIGAÇÃO DE NATUREZA QUALITATIVO-INTERPRETATIVISTA E PESQUISA NARRATIVA: PONTUAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS.....	52
4.2 O CAMPO EMPÍRICO E A IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES-NARRADORES: CAMINHOS PERCORRIDOS.....	62
4.3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA GERAÇÃO DE DADOS E APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES-PARTICIPANTES.....	65
4.3.1 Sobre a entrevista.....	75
4.4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	77
5 HISTÓRIAS PREGRESSAS DE LEITURA: DA ESFERA ESCOLAR À ESFERA ACADÊMICA.....	80
5.1 HISTÓRIAS DE LEITURA VIVENCIADAS NA ESFERA ESCOLAR.....	82
5.1.1 Sobre os gêneros discursivos frequentados.....	82
5.1.2 Sobre os encaminhamentos didáticos.....	85
5.1.3 Sobre os desafios, as estratégias e os avanços.....	93
5.2 HISTÓRIAS DE LEITURA VIVENCIADAS NA ESFERA ACADÊMICA.....	100
5.2.1 Sobre os gêneros discursivos frequentados.....	100
5.2.2 Sobre os encaminhamentos didáticos.....	102
5.2.3 Sobre os desafios, as estratégias e os avanços.....	118
5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA VIVENCIADAS NAS ESFERAS ESCOLAR E ACADÊMICA: RESSONÂNCIAS, CONTINUIDADES E RUPTURAS.....	133
6 REFLEXÕES FINAIS: TECENDO SENTIDOS SOBRE AS HISTÓRIAS DE LETRAMENTO NO PERCURSO FORMATIVO.....	141
REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICES.....	157
ANEXOS.....	269

1 REFLEXÕES INICIAIS: DOS CAMINHOS PERCORRIDOS ÀS PERGUNTAS QUE ME MOVEM

Primeiramente, é importante investigar como você se vê, e se torna, dentro da investigação. Sem ter o entendimento do que traz cada um de nós para nossos quebra-cabeças, nós corremos o risco de entrar em relacionamentos sem um sentido de quais histórias estamos vivendo e contando ... (Mello; Murphy; Clandinin, 2016, p. 568)

Ler, escrever, falar e ouvir são processos que atravessam nossas vidas e nos constituem enquanto seres humanos. São ações que, quando realizadas de forma efetiva e orientadas para a intencionalidade discursiva pretendida, projetam-nos em variadas dimensões e contextos. Em contrapartida, o inverso pode acarretar momentos de angústia, conflitos e tensões que, por vezes, alimentam uma sensação de não pertencimento às esferas discursivas em que materializamos as interações sociais, já que o fazemos por meio da linguagem.

No decorrer da vida, considerando os variados espaços em que circulamos e os papéis que exercemos, desempenhamos identidades plurais: estudante, mãe, profissional, pesquisadora. A inserção nesses espaços e o desenvolvimento dessas identidades, de certo modo (uso essa expressão apenas porque somos orientados a modalizar o discurso), estão condicionados ao uso efetivo da língua. Em outras palavras, a atuação nas esferas discursivas demanda de nós escritas, leituras, falas e escutas, as quais, em geral, são específicas e variam tendo em vista a relação identidades-esferas.

Assim, vivenciamos uma multiplicidade de experiências - de vida e de linguagem. Entendo a experiência como algo “que nos passa, o que nos acontece, nos toca” (Bondía, 2002, p. 21). Compreendo, ainda, que a linguagem permeia todas as nossas experiências e, em alguma medida, determina o modo como constituímos e somos constituídos por tais experiências. Em razão desse imbricamento (vida e linguagem) que compõe as experiências vivenciadas pelo indivíduo, defendo, ancorada em Passos, que “dissociar o direito da linguagem será privá-lo de sua própria existência, porque, ontologicamente, ele é linguagem e somente linguagem” (Calmon de Passos, 2001, p. 64).

Na contramão de uma vivência efetiva e empoderada, em diversas ocasiões, temos a sensação de que esse direito nos é amputado, no sentido em que experimentamos inúmeras práticas de letramento em que não conseguimos satisfazer, minimamente, nossas atividades languageiras, e, assim, ocupar os espaços sociais. Nesses momentos, é inegável reconhecer que vivenciamos esses desafios, comumente, de forma solitária. Além disso, tais obstáculos permanecem velados, ou seja, não falamos sobre os desafios que enfrentamos para

ler-escrever e falar-escutar os gêneros discursivos com os quais nos deparamos. Isso, por acreditarmos se tratar de alguma limitação ou defasagem linguístico-cognitiva, exclusivamente, nossa.

É a partir dessas reflexões que escrevo esta tese. Para mim, o fator embrionário para promover letramentos e, conseqüentemente, preservar o direito à linguagem (e à aprendizagem), está na necessidade de refletir acerca das experiências de leitura, de escrita, de fala e de escuta a que fomos e somos expostos. Assim, compreender como as práticas de letramento experimentadas (as histórias pregressas de letramento) formatam e traduzem as percepções que desenvolvemos sobre os letramentos, no caso da pesquisa em tela, os letramentos acadêmicos, especificamente.

Por isso, antes de prosseguir, abro um parêntese para me apresentar e registrar as histórias pregressas de letramento que compuseram meus percursos pessoal e profissional. Esse momento de digressão se faz necessário, porque é a partir dele que justifico meu interesse pela temática dos letramentos acadêmicos e o modo como venho investindo nela. Em seguida, apresento, de forma geral, alguns estudos prévios sobre essa temática, sinalizando o nicho que esta investigação pretende preencher. Por fim, insiro os objetivos e a metodologia de pesquisa, além da organização da estrutura da tese.

Fui aluna da rede pública, integro uma família que sempre teve renda limitada, com forte dependência do trabalho informal (meu pai, taxista; mãe, explicadora particular e vendedora de roupa), por isso, com maior vulnerabilidade econômica e menor acesso a bens, serviços e escolarização prolongada. Comecei a trabalhar com treze anos de idade e, aos dezesseis, já era mãe (solteira). Tentando reverter essa realidade, aos 18 anos, inscrevi-me no curso de Letras (2007) em uma faculdade particular, localizada a aproximadamente 50km de minha residência. Esclareço que, em um primeiro momento, a seleção por esse curso se deu mais em razão do valor da mensalidade do que pela afinidade com a área. Para arcar com as despesas de meus estudos (mensalidade da faculdade, cópias, deslocamento), comecei a trabalhar como agente de saúde em minha cidade. Àquela época, compunham minha rotina a função de mãe (período integral), trabalho (7h às 17h) e estudos (18h às 22h). Por essa razão, em geral, não era possível realizar todas as leituras propostas nas disciplinas, aliás, frequentemente, sequer conseguia estudar para as avaliações.

A princípio, sonhava em ser psicóloga. Entretanto, como esse curso tinha um valor alto e só era oferecido em cidades distantes, isso se tornou algo inacessível para mim. Então, projetava o seguinte caminho: me formar como docente, depois, atuando e tendo uma renda um pouco melhor, cursar Psicologia. Assim que me formei, consegui um contrato para

trabalhar na prefeitura de minha cidade. E, em seguida, um emprego numa escola particular. Especificamente, essas duas experiências como docente me fizeram perceber que tinha encontrado meu lugar enquanto profissional. Por isso, entre cursar Psicologia e realizar uma especialização em minha área (2008) de formação, escolhi a segunda opção.

Ainda envolvida e certa sobre minha escolha pelo magistério, ingressei no Mestrado em Educação (2012). Durante o curso, estranhei o fato de enfrentar muita dificuldade para ler e escrever os gêneros discursivos solicitados. Esse estranhamento me causava espanto justamente pelo fato de ter cursado Letras, o que, para mim, deslegitimava tais desafios. Na ocasião, como instrumento avaliativo, a professora solicitou que produzíssemos uma resenha com base no artigo científico que tinha compartilhado. Quando recebi a nota, a saber, 3,1/10,0, lembro-me de ter me sentido completamente inadequada e não pertencente ao contexto da pós-graduação. Guardei a angústia, o sofrimento e o medo experimentados comigo mesma, em razão da vergonha de compartilhar com os demais colegas, e, ainda, por acreditar se tratar de um déficit da minha formação.

No último dia de aula dessa mesma disciplina, a professora fez uma roda e compartilhou as resenhas corrigidas, tecendo comentários ásperos acerca das notas obtidas. Para meu espanto, a minha tinha sido a maior nota. Ter percebido que se tratava de “deficiências” vivenciadas por todos os colegas e verificar todo sofrimento que sentíamos para ler e escrever os textos solicitados foi o que despertou em mim o interesse pela temática dos letramentos acadêmicos, de certa forma, fez com que não evadisse do curso.

Assim como Shor “primeiro experimentei, depois refleti” (Shor in Freire; Shor, 1986, p. 35).

Quando concluí o mestrado, meu objeto de estudo para elaboração do projeto de doutorado já estava definido: as práticas de leitura e de escrita que circulam na esfera acadêmica. Foi naquele momento que comecei a estudar, compreender e elaborar questionamentos sobre os letramentos acadêmicos, buscando entender o porquê do panorama vivenciado pelos estudantes na esfera acadêmica. Na ocasião, cursando Doutorado em Educação (2018), realizei um levantamento sobre as principais ações desenvolvidas por uma universidade pública para promoção de letramentos. Por meio desta investigação, identifiquei um distanciamento significativo entre os pressupostos teóricos sobre promoção de letramentos acadêmicos e o que efetivamente acontecia no contexto analisado. Além disso, foi possível perceber que grande parte dos estudantes que cursava os períodos finais de seus respectivos cursos sentia-se, em suas palavras, “despreparada” para ler e produzir os gêneros solicitados.

Ou seja, concluíam o curso com a percepção de incapacidade para leitura e escrita de gêneros discursivos acadêmicos.

Com base nesses resultados e, de alguma maneira, a fim comparar e verificar se as experiências que eu e meus colegas de mestrado compartilhamos se materializam da mesma forma em outros espaços, realizei o estágio de pós-doutorado (2019). Naquele contexto, o objetivo da investigação foi analisar as apreciações valorativas que estudantes do curso de Mestrado em Comunicação e Sociedade de uma universidade pública desenvolviam a respeito do ensino da leitura e da escrita na esfera acadêmica, tendo em vista os expedientes pedagógicos adotados pelos professores universitários. Como resultados principais, foi possível verificar por parte dos mestrandos descontentamento e desagrado, em razão da ausência de encaminhamentos pedagógicos voltados para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita de textos acadêmicos.

No ano seguinte em que realizei a pesquisa de pós-doutorado (2020), fui contratada para atuar em uma universidade federal como professora substituta. Durante as reuniões de professores, sempre me deparava com os seguintes discursos: “os estudantes não sabem o que é uma resenha”; “os estudantes não conseguem compreender os textos solicitados”; “os estudantes não sabem realizar uma apresentação de trabalho”. Por conta das minhas leituras, identifiquei alguns pontos: primeiro, os professores não se viam como agentes de letramento; segundo, o discurso do déficit (Fischer, 2007) tinha se instaurado na instituição; terceiro, a necessidade de apresentá-los aos estudos dos letramentos acadêmicos.

Foi com base nessas experiências que resolvi realizar o curso de Doutorado em Linguística. O que me move, neste momento, é a necessidade de conhecer as histórias de letramento dos próprios professores, isto é, compreender como se constituíram suas experiências de leitura e escrita ao longo de seus percursos formativos. À luz do que foi exposto, reitero que minha forma de estudar, escrever e refletir sobre os letramentos acadêmicos é inexoravelmente atravessada pelas experiências vivenciadas com a leitura e a escrita na esfera acadêmica. Foram essas trajetórias que me instigaram a pesquisar os letramentos acadêmicos, o que significa reconhecer que o interesse pela temática emerge das minhas próprias experiências enquanto estudante, professora e pesquisadora.

Em linhas gerais, os letramentos acadêmicos dizem respeito às práticas de letramento, compreendidas à luz dos Novos Estudos dos Letramentos, como práticas sociais, que integram formas de ser, ouvir, falar, escrever, ler, agir, valorizar, sentir, utilizar recursos e ferramentas capazes de ativar e desenvolver a identidade própria da esfera acadêmica (Gee, 1999; Lea, Street, 1998, 2014; Street, 2010, 2017; Fischer, 2007).

Há algumas décadas, sobretudo em razão da expansão e do acesso ao ensino superior no Brasil, é possível encontrar um volume significativo de pesquisas¹ que se debruçam sobre os processos de leitura, de escrita e de oralidade que se materializam na esfera acadêmica. Essas investigações, considerando seus recortes específicos, de forma geral, objetivam (a) analisar os desafios enfrentados pelos estudantes para leitura, escrita e oralidade de gêneros acadêmicos (Silva, Oliveira, Magalhães, 2024; Botelho, Silva, 2022; Mello, Rodrigues, 2019); (b) identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para promover o desenvolvimento de letramentos acadêmicos (Silva, Botelho, Oliveira, 2021; Koerner, Fischer, 2023); (c) relatar experiências de didatização de gêneros discursivos acadêmicos (Lêdo, Bezerra, Pereira, 2022; Oliveira, 2021; Zani, Bueno, Dolz, 2020); ainda (d) promover os laboratórios criados pelas universidades em prol de desenvolvimento de letramentos acadêmicos (Santos, Lousada, 2023; Cristovão, Vignoli, 2020).

Em termos amplos, as questões que têm merecido a atenção de inúmeros pesquisadores que discutem os letramentos acadêmicos são: os obstáculos vivenciados pelos estudantes para desenvolver as competências linguísticas e discursivas necessárias para atuar na esfera acadêmica; a apresentação de propostas pedagógicas que visam minimizar tais desafios; e as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes. Percebe-se, então, que as pesquisas focalizam, direta ou indiretamente, o estudante.

São escassas, se não inexistentes, investigações que se proponham a refletir sobre as histórias de letramento de professores universitários: como se configuraram suas experiências de leitura e produção textual na condição de estudantes da esfera acadêmica? Como aprenderam a ler e produzir gêneros discursivos acadêmicos? Como se relacionam, atualmente, com as práticas de leitura e produção de gêneros discursivos acadêmicos? Como essas histórias se refletem nas práticas de letramento atuais? Trata-se, em nossa compreensão, de conhecimentos necessários e relevantes se consideramos o professor como agente de letramento (Kleiman, 2006) ou agente letrador (Batista-Santos, 2019), independente da sua área de atuação.

Posto isso, nosso intuito, com o presente trabalho, é contribuir para evidenciar as histórias pregressas de letramento vivenciadas pelos professores universitários, possibilitando-lhes questionar, reinterpretar e articular as experiências vivenciadas (Barcelos, 2020). Para isso, elegemos como objetivo geral analisar as histórias pregressas de letramento (leitura) vivenciadas por professores universitários, na condição de estudantes, nas esferas

¹ É preciso assinalar que encontramos um número menor de estudos acerca da leitura e da oralidade no âmbito acadêmico se compararmos com aqueles que tratam dos processos de produção escrita.

escolar e acadêmica, buscando compreender as relações, continuidades e ressonâncias entre essas experiências ao longo de seus percursos formativos.

Decorrentes deste objetivo geral, definimos como objetivos específicos: primeiro, identificar os principais desafios enfrentados pelos participantes para leitura bem como as estratégias utilizadas para compreensão dos textos compartilhados nas esferas escolar e acadêmica; segundo, compreender de que forma o processo de ensino e de aprendizagem de leitura foram conduzidos nessas esferas discursivas; terceiro, interpretar como os participantes avaliam as práticas de leitura vivenciadas em ambas esferas. Esclarecemos que, ao dar centralidade às histórias de letramento de professores universitários, este estudo busca não apenas compreender como tais narrativas foram sendo constituídas, mas também criar espaços de reflexão que permitam ressignificar práticas e ampliar os sentidos de pertencimento à cultura acadêmica que, tantas vezes, permanece tácita, excludente e invisibilizada.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista, em que utilizamos a pesquisa narrativa, como método e fenômeno de estudo. Os dados foram gerados, sobretudo, por meio de entrevistas (gravações de narrativas orais) e analisados à luz dos estudos bakhtinianos (Bakhtin, 2011, 2016), bem como da teoria dos Novos Estudos dos Letramentos (Street, 2014; Lea e Street, 2014), em particular, dos Letramentos Acadêmicos (Fiad, 2011, 2017; Fischer, 2007, Lea e Street, 1998, 2014; Street, 2009, 2010, 2014, 2017). Além dessas, no decorrer da pesquisa, outros arcabouços teóricos foram mobilizados, tendo em vista, assim como propõe Corrêa, que “para o completo campo dos estudos da linguagem, o exercício de recolha de contribuições de diferentes perspectivas, comandadas por uma área de especialidades, a Linguística Aplicada num viés discursivos” (2019, p. 14).

Com base nas motivações que nos orientam, organizamos a tese em cinco partes, além desta introdução. Na segunda e na terceira, apresentamos o contexto teórico em que ela se situa: a abordagem dos letramentos acadêmicos e dos gêneros discursivos. Na quarta, discorremos sobre o caminho investigativo traçado para geração dos dados: informações sobre o paradigma e o método de pesquisa, os instrumentos de geração de dados, o campo empírico e a identificação dos participantes são abordadas nesta parte. Nas quinta e sexta partes, realizamos as análises dos dados gerados utilizando, como subsídios, pressupostos, fundamentos e conceitos da pesquisa narrativa e do aporte teórico utilizado.

Informamos que parte dos dados gerados nesta investigação foram socializados em eventos de natureza científica (14º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, III Seminário de Letramentos Acadêmico-Científicos e no Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais/Discursivos) e que as discussões oriundas nessas ocasiões com nossos pares

serviram como subsídio valioso para o encaminhamento analítico dos dados. Ainda, que com base nos corpus que tratam especificamente das práticas de leitura vivenciadas na esfera acadêmica, produzimos o artigo científico “Histórias de letramento acadêmico a avaliação das práticas de leitura vivenciadas por professores universitários”, que foi recentemente publicado no periódico Domínios de Linguagem.

2 NOVOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS: CONCEITOS, PRESSUPOSTOS E FUNDAMENTOS

É que, enquanto escrevemos, não nos podemos eximir da condição de seres históricos que somos (Freire, 2013, p. 21-22).

A seleção por determinada perspectiva teórica em detrimento a tantas outras existentes na literatura traz um indicativo de nossa condição histórica, marca o lugar social, cultural e histórico em que nos encontramos (e vivenciamos) e aponta, também, nossos posicionamentos perante as questões presentes na sociedade, no cenário desta investigação, aquelas relacionadas a ler, escrever e oralizar textos na universidade. Assim, selecionamos, para dialogar com dados gerados na pesquisa em tela, a teoria dos Novos Estudos dos Letramentos (Gee, 1999; Lea; Street, 2014; Street, 1984, 2014; Barton; Hamilton; Ivanic, 2000), porque compreendemos as práticas de leitura, escrita e oralidade como práticas sociais, plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder e sócio-historicamente situadas.

Essa concepção de letramento apresenta um contraponto aos antigos estudos dos letramentos que, até então: a) definiam a linguagem como uma habilidade neutra, técnica, b) enfatizavam apenas as habilidades individuais e cognitivas no contexto do ensino-aprendizagem, c) consideravam as leituras, escritas e oralidades praticadas pelos indivíduos como independentes dos contextos social e cultural em que se materializam e d) estabeleciam relações dicotômicas e de supremacia entre fala e escrita. Além disso, em geral, os estudos realizados com base nessa perspectiva de letramento objetivavam apenas medir o nível de leitura e escrita dos participantes, focalizando nas suas “deficiências” e rotulando-os como sendo ou não capazes de ler e escrever.

A partir da década de 80, no Brasil, muda-se o foco das pesquisas sobre linguagem, para uma perspectiva que passa a compreendê-la como interação e prática social, ancorada numa abordagem sociocultural da linguagem - é o que postulam os Novos Estudos dos Letramentos (doravante NEL). Nesse sentido, os letramentos correspondem a um conjunto de práticas sociais – flexíveis, plurais e heterogêneas – de leitura, de escrita e de oralidade, trazendo para o debate sua dimensão, sobretudo, social (Street, 2014). Tais práticas são definidas e redefinidas pelas instituições sociais, classes sociais e interesses públicos, que preconizam a forma de acessar, produzir e compreender os textos e de manusear os artefatos e as tecnologias que os veiculam (Dionísio, 2007). Para isso, assumem, em alguma medida, relações de poder e de controle.

Decorrente dessa visão, a unidade básica da teoria sociocultural são as práticas de letramento, que apresentam algumas características que merecem destaque. A primeira delas diz respeito à sua natureza plural e heterogênea: essas práticas se ressignificam, ganham diversos contornos e sentidos nas interações entre as pessoas, por meio de vários elementos, pois são flexíveis. Nas palavras de Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p. 8), “as práticas de letramento mudam e novas formas são frequentemente adquiridas por processos de aprendizagem informal e construção de sentido” (compreensão de mundo).

A segunda característica trata da integração dessas práticas em outras mais amplas, justamente porque estão envolvidas em processos sociais, históricos e culturais mais vastos e integram outros sistemas, como dispositivos eletrônicos, por exemplo. A terceira relaciona-se ao fato de tais práticas serem historicamente situadas e socialmente construídas (Barton; Hamilton; Ivanic, 2000). Com efeito, são influenciadas e dependentes dos contextos sociais (político, cultural, econômico) nos quais a língua se materializa. Há diversas práticas circulando no âmago das instituições, que são ressignificadas pelos participantes, os quais desenvolvem inúmeras formas de interação com e pela linguagem.

Por fim, entre as contribuições dos NEL está a compreensão de que as relações de poder permeiam as práticas de letramento, pois não são neutras. Tais práticas são sempre revestidas de relações de poder, hierárquicas, ritos e crenças, considerando que decorrem dos processos sociais, históricos e culturais em que se situam (Silva; Botelho; Oliveira, 2021, p. 582). Dito de outra forma, estão vinculadas à estrutura de poder da sociedade porque há hierarquias, valores que regem o funcionamento das esferas de circulação dessas práticas.

Considerando a característica “situada” das práticas de letramento, pontuada anteriormente, faz-se necessário trazer para a discussão o conceito de múltiplos letramentos². Street (1984), nas pesquisas etnográficas realizadas no Irã, na década de 70, mapeou diversas práticas de letramento situadas em contextos distintos, vivenciadas pelos participantes da pesquisa, tais como as desenvolvidas nas relações comerciais e no estudo do Alcorão, entre outras, evidenciando, assim, que há letramentos diversos daqueles socialmente legitimados. Com base nos pressupostos de que assumimos variados papéis sociais e de que participamos

² Nos estudos dos letramentos desenvolvidos pelo grupo The New London Group (Kalantzis; Pinheiro, 2020), o termo multiletramentos pode ser compreendido a partir de duas dimensões complementares, a saber: (a) contextual: trata-se da diversidade social das convenções de significado em situações culturais e sociais diversas ou de domínio específico e (b) modal: refere-se à multimodalidade (modo escrito, visual, espacial, gestual e outros) mobilizada para a construção e produção de sentidos dos textos. Nesta pesquisa, tendo em vista a perspectiva teórica dos Novos Estudos dos Letramentos adotada, o termo múltiplos letramentos compreende, sobretudo, a dimensão contextual da qual os processos de leitura, de escrita e de oralidade decorrem: domínio escolar e domínio acadêmico.

de diversas práticas de letramento, tem-se, então, a noção de múltiplos letramentos. A esse respeito, Fiad destaca que

[...] as práticas de letramento, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais. Desse modo, assumindo que as práticas de uso da escrita são diferentes, é possível assumir que existem múltiplos letramentos, a depender das esferas e grupos sociais: escolar, religioso, familiar etc (Fiad, 2011, p. 361-362).

Isso significa que, em cada esfera social por onde circulamos, precisamos desenvolver letramentos específicos, tendo em vista seu caráter situado e histórico. Tal variedade de experiências e instituições justifica a diversidade de letramentos. Daí a utilização do termo no plural: letramentos. A partir dessa constatação, altera-se o foco da abordagem para a natureza social do letramento e para o caráter múltiplo das práticas de letramento (Street, 2014).

Para que possamos analisar e descrever as especificidades de letramentos em espaços-tempos singulares, Street (1984; 2014) propõe a utilização de dois grandes conceitos, a saber, eventos de letramento e práticas de letramento. Os eventos de letramento dizem respeito às interações mediadas pela escrita e compreendem as dimensões observáveis de uso da linguagem, tais como interlocutores, lugar social em que circula e tema. Além disso, “ênfatisa a importância de uma mescla de traços orais e letrados na comunicação cotidiana” (Street, 2014, p. 146).

As práticas de letramento, já referenciadas anteriormente, por sua vez, “são modos culturais gerais da utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado” (Barton, 1991, p. 5, in Street, 2014, p. 18). Assim, contemplam as relações hierárquicas de poder, além de valores, marcas de identidade, atitudes, tensões, conflitos, sentimentos vivenciados nos usos da linguagem. Trata-se de dimensões que não são observáveis, mas que, ainda assim, permeiam, determinam e interferem nos usos da linguagem. Podemos inferir que o conceito de prática, então, auxilia na compreensão do funcionamento, dos usos da linguagem, e amplia a concepção de evento de letramento, posto que engloba também as convenções culturais – valores, relações sociais, atitudes – que determinam os eventos. Por esse motivo, nesta investigação, será inserida uma lente nos eventos de letramento e nas práticas de letramento a que os professores-participantes foram expostos na esfera escolar e acadêmica a fim de compreender suas implicações na tessitura das práticas pedagógicas adotadas.

Além dos conceitos de eventos de letramento e as práticas de letramento, os precursores dos NEL apresentam dois modelos em que se configuram compreensões, pressupostos e propostas de letramento, a saber, o letramento autônomo, criticados pelos pesquisadores, e letramento ideológico, por eles proposto. Essas perspectivas de letramento são relevantes para identificar como os processos de leitura, escrita e oralidade são compreendidos em determinado contexto e, por isso, serão mobilizados para analisar as práticas pedagógicas que compuseram as histórias pregressas de letramento dos participantes desta pesquisa.

Por um lado, na perspectiva do letramento autônomo, as práticas de linguagem são vistas como neutras, universais e individuais. Por esse motivo, apenas a apreensão das técnicas daria conta de satisfazer qualquer atividade linguageira a que os participantes são expostos. Compreendendo-as como habilidades neutras e universais, despreza-se, então, o contexto em que tais práticas se materializam, por acreditarem que o letramento (capacidade de usar apenas o texto escrito) ocorre por meio da linguagem fora do contexto e, por isso, são transferíveis sem quaisquer especificidades para outros domínios. Compreendendo-as como individuais, enfatiza-se apenas o aparato cognitivo e o processo autônomo na aprendizagem de tais práticas. As expressões “baixo letramento” e “iletrado” revelam essa concepção autônoma de letramento (Street, 2014).

Decorrente dessa visão, o processo de ensino e de aprendizagem dessas práticas se limita a uma abordagem metalinguística, ou seja, uma atividade tecnicista e restrita da compreensão de linguagem, em que ler significa decodificar os textos, e escrever, grafar as palavras de forma adequada. Street (2014, p. 43) esclarece que a preocupação das agências e daqueles que conduzem as campanhas de alfabetização é “como ensinar as pessoas a decodificar sinais escritos e, por exemplo, evitar problemas de ortografia”. Dessa forma, no final desse processo, quando o aluno não alcança o ideal de leitura e de escrita esperado, o problema recai sobre ele próprio, já que se trata de uma capacidade cognitiva e individual.

De acordo com as postulações dos NEL, a concepção do modelo autônomo de letramento “lida com um excesso de falsas obviedades no que diz respeito às implicações sociais do processo de aquisição do letramento” (Street, 2014, p. 43). Por essa razão, há uma distância entre os pressupostos desse modelo e as reais necessidades dos falantes no que diz respeito ao desenvolvimento das práticas de leitura, escrita e oralidade. Contudo, mesmo assim, podemos afirmar, com certa margem de segurança, que essa visão de letramento prevalece em nossa sociedade, incluindo nos contextos escolar e acadêmico, e nas agências responsáveis por conduzir e avaliar o processo de alfabetização. É possível perceber que tais

fundamentos dialogam com a perspectiva dos antigos estudos dos letramentos, já referida anteriormente.

Por outro lado, indo além do modelo autônomo, na perspectiva do letramento ideológico, os letramentos compreendem um conjunto de práticas sociais específicas de leitura e escrita (e oralidade), que estão relacionadas a diversas culturas. As práticas letradas, vinculadas e situadas em contextos social e cultural, são condicionadas a relações de poder, ideológicas e políticas, as quais determinam seus usos. São essas relações (políticas e ideológicas) que regem o funcionamento das práticas, então. Além disso, há uma ruptura na visão dicotômica entre oralidade e escrita, defendendo uma relação interativa entre ambas as modalidades.

Considerando seu caráter situado socialmente, analisar o desenvolvimento dessas práticas apenas por meio das dimensões cognitiva e autônoma não daria conta de abranger toda a complexidade das relações que as subjazem. Para tanto, os expoentes do modelo ideológico ressaltam “a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupam com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições pedagógicas” (Street, 2014, p. 44).

Cabe aqui destacar que os modelos de letramento autônomo e ideológico não se encontram numa relação de oposição, uma vez que

o modelo autônomo é ele mesmo, sem dúvida, um exemplo clássico de ideologia. Isto é dizer que todos os modelos são ideológicos e o modelo autônomo é apenas um dos exemplos de modelo ideológico. Assim, os modelos não estão em uma situação de oposição absoluta, como se um fosse identificado em detrimento de outro (Street, 2009, p. 86).

Sob esse viés analítico, em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, o principal objetivo do trabalho é fazer com que os alunos: a) consigam interagir de maneira eficaz e satisfatória nas diversas práticas de letramento em que estão (e serão) inseridos; b) construam conhecimentos nos variados contextos nos quais a linguagem se faz; e c) sejam capazes de refletir sobre o controle social e as relações hierárquicas que determinam as convenções dos usos da linguagem.

Assim, compreender o letramento sob o viés ideológico significa reconhecer a multiplicidade das práticas letradas além da complexidade desse fenômeno, visto que essas práticas variam de acordo com o contexto – condições sociais, políticas, culturais e econômicas – em que se concretizam. É nesse sentido que Street (2014) sugere que os

estudos das práticas letradas, com base no modelo ideológico de letramento, sejam realizados por meio de uma abordagem etnográfica, buscando dados minuciosos do contexto social em que as práticas de letramento se materializam.

Encaminhamos para o encerramento desta seção ratificando que a perspectiva social é o princípio que governa nossa concepção sobre os letramentos. Sob esse viés, como exposto anteriormente, sobressaem as características situada e contínua das práticas de letramento, as quais nos permitem associar os pressupostos dos NEL à perspectiva dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2016), uma vez que eles (gêneros) se constituem em enunciados concretos por meio dos quais as ações de linguagem se materializam em contextos específicos (esferas sociais, na perspectiva bakhtiniana).

Por esse motivo, na próxima seção, abordaremos alguns conceitos, pressupostos e fundamentos da teoria dos gêneros discursivos, estabelecendo relações com a teoria dos NEL, já que um dos objetivos desta investigação analisar as histórias progressas de letramento (leitura) vivenciadas por professores universitários, na condição de estudantes, nas esferas escolar e acadêmica, buscando compreender as relações, continuidades e ressonâncias entre essas experiências ao longo de seus percursos formativos.

2.1 NOVOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS: BREVE LEVANTAMENTO SOBRE POSSÍVEIS INTERSECÇÕES

Como enunciamos, nesta seção, discorreremos sobre pressupostos bakhtinianos (Bakhtin, 2003; 2016; Marcuschi, 2010), sobretudo os que tratam dos gêneros discursivos, buscando estabelecer intersecções possíveis com a teoria dos Novos Estudos do Letramento. Vale ressaltar que ambos os quadros teóricos serão utilizados para subsidiar as discussões propostas nesta investigação, por isso consideramos necessário realizar esse cotejamento. Antes de iniciar, é preciso pontuar ainda que, com isso, não pretendemos esgotar as possibilidades de relações presentes em ambas as teorias, mas sim pontuar aquelas que, de alguma forma, sustentam a argumentação desta tese.

Os gêneros discursivos referem-se aos diversos textos (enunciados concretos) materializados que circulam na sociedade, por meio dos quais os indivíduos interagem socialmente, constituindo-se, assim, como “ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo”, que viabilizam a comunicação (Marcuschi, 2010, p. 23). Todas as nossas atividades languageiras, sejam elas cotidianas ou formais, materializam-se em algum gênero discursivo, segundo Bakhtin (2003). Sendo assim, tudo que ouvimos, falamos, escrevemos ou lemos é

gênero, pois “é impossível comunicar verbalmente a não ser por um gênero” (Marcuschi, 2010, p. 23).

O conceito de gênero discursivo traz um primeiro indicativo da possibilidade de conjugação e de aproximação entre a teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos e a teoria dos Novos Estudos de Letramento, tendo em vista a concepção de práticas letradas desenvolvida por esta teoria. Assim como as práticas, os gêneros discursivos (a) são vinculados, determinam e são determinados pelos usos que os falantes fazem da linguagem, (b) possuem objetivos específicos e (c) são socialmente construídos e historicamente situados. Dessa forma, podemos dizer que os gêneros discursivos medeiam os eventos de letramento e as práticas de letramento, uma vez que estas se referem à “leitura e a escrita inseridas em práticas sociais e linguísticas reais” (Street, 2014, p. 19).

Como circulam nas interações entre as pessoas e estão, dessa forma, relacionados aos usos que os falantes fazem, os gêneros discursivos não são abstratos, analíticos, mas sim universais e concretos, são entidades de vida, como pontuam Rojo e Barbosa (2015). Por isso, ainda, embora relativamente estáveis, os gêneros discursivos não são instrumentos estáticos, estão em movimento perpétuo, pois modificam-se e ampliam-se de acordo com a necessidade do falante, predominando como características, critérios de ação prática.

Nesse sentido, Marcuschi pontua que os gêneros são “fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social” (2010, p.19), que surgem “emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas”. Para exemplificar a relação entre o surgimento dos gêneros e os seus usos, o pesquisador aponta para a multiplicação de gêneros que são utilizados em razão da fase da cultura eletrônica, tais como blog, e-mail e videoaula. Com isso, podemos dizer que os gêneros nascem e se estruturam para atender à atividade humana, sendo considerados como “artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (2010, p. 31).

A constituição desses novos gêneros se dá, considerando os pressupostos bakhtinianos, por meio de processo de transmutação e assimilação, tendo em vista que eles se ancoram em outros já existentes. Sobre este aspecto, Bakhtin (2016) pontua que os gêneros discursivos secundários (complexos), que são constituídos em situações de comunicação mais formais (seminário, artigo científico), agregam e transformam os gêneros primários (simples), que são utilizados em comunicações mais informais (bate-papo, anedota).

Nesse processo de integração e reelaboração, os gêneros primários se transformam e desenvolvem um caráter especial, pois deslocam a interação imediata com a realidade concreta e com os enunciados alheios. Como exemplo, Bakhtin (2016) cita o gênero réplica

do diálogo cotidiano (gênero primário), que se materializa na vida cotidiana, o qual, uma vez integrado a um romance, passa a fazer parte de um acontecimento artístico-literário em vez da vida cotidiana, adquirindo, assim, a complexidade dos gêneros secundários. Reflexões sobre a complexidade dos gêneros secundários se fazem necessárias e serão aprofundadas na próxima seção, considerando que o objetivo deste estudo é compreender as experiências de leitura, escrita e oralidade de gêneros secundários que circulam na esfera acadêmica por parte dos professores-participantes.

O segundo ponto de convergência entre as teorias dos gêneros discursivos e os NEL se manifesta por meio das modalidades de distribuição dos gêneros discursivos, a saber, oral e escrita. Em ambos os quadros teóricos, seus representantes não determinam valor de supremacia da escrita sobre a oralidade nem uma relação de dicotomia (ideia da grande divisão³) entre elas, como verificada em alguns estudos e, por vezes, ratificada na ausência de ensino de gêneros orais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Para essas perspectivas teóricas, o oral e o escrito constituem duas modalidades de uso da língua, que apresentam complexidades, considerando as convenções dos contextos de comunicação em que estão inseridas. Por essa razão,

as relações estruturadas de língua falada e escrita devem ser explicadas em termos de contexto social de oralidade e letramento em diferentes tradições letradas, em vez de exigências cognitivas de produção de linguagem ou aspectos estruturais isolados (universais) das modalidades falada e escrita (Street, 2014, p. 24).

Fica evidente, por um lado, que não existe relevância em focalizar nas diferenças e particularidades da fala e escrita. Por outro, que o espaço (contexto social) em que os gêneros discursivos orais e escritos circulam constitui aspecto crucial para compreensão das interações sociais por eles mediadas. Sobre este segundo aspecto, o espaço social, Bakhtin (2016) esclarece que a utilização da linguagem, materializada por gêneros, ocorre em campos da atividade humana ou esferas discursivas, sendo que cada esfera discursiva abrange um repertório de gêneros que são utilizados na interação entre os participantes que nela atuam.

³ Na teoria da “grande divisão”, parte-se do princípio de que a língua escrita e a língua oral são processos dicotômicos e estanques. Além disso, defende-se uma relação de supremacia da escrita em detrimento da fala. Esses pressupostos, segundo Rojo (2006), acarretaram inúmeros mitos acerca de ambas as modalidades, tais como a concepção de que (a) fala é desorganizada, variável e heterogênea e a escrita é lógica, racional, estável; (b) fala não é planejada e a escrita é planejada; (c) a escrita leva a estágios mais complexos de cultura e de organização, entre outros.

Para exemplificar, podemos citar reportagem e entrevista na esfera jornalística, conto e romance na esfera literária, tese e projeto de pesquisa na esfera acadêmica.

Decorrente dessa afirmação, Bakhtin (2016) observa que

a riqueza e a diversidade dos gêneros dos discursos são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo de desenvolve e ganha complexidade (2016, p. 12).

Aqui há mais um ponto (o terceiro) de relação entre as teorias selecionadas para subsidiar esta pesquisa. Tanto os estudos bakhtinianos como os pressupostos dos NEL esclarecem que o uso da língua real - que compreende os gêneros, os eventos e as práticas de letramento - possui um caráter situado e está vinculado aos contextos sociais nos quais a língua se inscreve. Por esse motivo, os usos sociais da língua refletem as condições desses campos específicos (esferas discursivas) de práticas sociais, tais como objetivo, participantes, lugar social, concepções ideológicas, entre outros aspectos.

Faz-se importante destacar que, tendo em vista a diversidade de esferas discursivas e, por vezes, a exclusividade do uso de determinados gêneros discursivos que ali circulam, “muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem total impotência em alguns campos da comunicação porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas” (Bakhtin, 2011, p. 284). Em geral, é o que acontece na esfera discursiva de investigação desta tese, a esfera acadêmica. Tal constatação será aprofundada na próxima seção.

Com base no exposto, é possível concluir que existe uma imbricação entre as esferas discursivas e os gêneros discursivos, como se estes costurassem as relações humanas naquelas, como espaço-tempo de produção de enunciados situados (Mello; Rodrigues, 2019). Para que a interação nesses espaços-tempos se efetive, o agente produtor mobiliza o gênero discursivo que melhor atende ao seu projeto de dizer, tendo em vista, sobretudo, a esfera discursiva, a intencionalidade discursiva e os papéis dos interlocutores.

Voltando à reflexão acerca das características, como sublinhado anteriormente, Bakhtin (2016) pontua que os gêneros discursivos não são estáticos, eles estão em movimento, já que sujeitos a transformações sociais que ocorrem nas esferas em que circulam. Esse movimento flexível dos gêneros decorre de dois processos, a saber, hibridismo e intercalação. O processo de hibridismo se configura na junção de dois gêneros que se

mesclam a ponto de não ser possível delimitar suas respectivas fronteiras. Já o processo de intercalação diz respeito ao uso de dois gêneros integrados para produzir um novo texto. No entanto, diferente do processo de hibridismo, no processo de intercalação é possível identificar as fronteiras, ou seja, onde começam e terminam os gêneros que o compõem.

Embora não estáticos, maleáveis, plásticos e dinâmicos, os gêneros discursivos apresentam características sociocomunicativas relativamente estáveis, as quais auxiliam em seu reconhecimento. Tais características são definidas pelo conteúdo temático, construção composicional e estilo da linguagem (Bakhtin, 2016). A primeira delas, o conteúdo temático refere-se ao conteúdo, que é sempre único e irrepetível, tendo em vista que se enuncia em determinado momento histórico e lugar, por pessoas que mantêm relações sociais diversas. Por isso, ele está embebido da ideologia de quem enuncia e apresenta, sempre, apreciação de valor. Há um acento valorativo que ecoa no tema. Sendo assim, não podemos dizer que o tema trata apenas do conteúdo desenvolvido no gênero discursivo, uma vez que é por meio dele que a ideologia circula e, ainda, que seu desenvolvimento sofre influência das relações interpessoais dos interlocutores.

A segunda característica, a construção composicional, refere-se ao plano estrutural do gênero discursivo. Embora aberta à inovação, o formato apresenta a característica mais cristalizada do gênero segundo Bakhtin (2016). A terceira, estilo da linguagem, diz respeito às escolhas linguísticas, aos aspectos gramaticais envolvidos, tais como recursos lexicais, de sintaxe e de registro linguísticos, por exemplo.

Operando com a ideia exposta anteriormente de que os gêneros discursivos estão relacionados aos usos e atendem a intencionalidade discursiva do produtor, dois pontos merecem destaque. O primeiro é que tanto a estrutura composicional como o estilo são selecionados e vêm a serviço do tema, buscando ecoar o sentido do enunciado. O segundo ponto é que os três elementos característicos dos gêneros - conteúdo temático, construção composicional e estilo da linguagem - “são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação” (Bakhtin, 2016, p. 12). Dito de outra forma, assim como o tema, a construção composicional e o estilo de linguagem integram práticas sociais e por elas são formatados.

Embora apresentem características relativamente estáveis, como vimos, os gêneros não são instrumentos estáticos: há convenções, mas também há espaços para inovação em razão da possibilidade de flexibilização já citada anteriormente. Assim, eles navegam entre coerções e possibilidades. Como pontuam Sobral e Giacomelli (2016, p. 56), “eles (os gêneros) mantêm as características essenciais, mas permitem alterações que melhor sirvam ao

projeto de dizer do locutor. Este se apropria das possibilidades que o gênero oferece seguindo as coerções que o gênero impõe”.

Por todo exposto até aqui, é possível observar que os gêneros apresentam duas dimensões: textual e discursiva. A dimensão textual refere-se à materialidade linguística do gênero, que compreende, por exemplo, o formato e os recursos linguísticos utilizados os quais, como já referido, são influenciadas pelo contexto sociocultural, porque se realizam a serviços de uma situação comunicativa. Já a dimensão discursiva engloba relações hierárquicas e de poder estabelecidas entre os interlocutores, crenças sociais, ideologias, valores culturais, endereçamento, intencionalidade discursiva, para citar apenas alguns aspectos sociodiscursivos (Silva, Botelho, Oliveira, 2021). Todos esses elementos constituintes das dimensões textual e discursiva são determinados pela instância social em que o enunciado circula. Por isso, o gênero é da ordem da enunciação.

Essa preocupação de evidenciar as dimensões discursiva e textual dos gêneros também está presente nos NEL, quando seus precursores destacam os conceitos de práticas e eventos de letramento - sublinhamos aqui o quarto ponto de aproximação entre as teorias. Como vimos, os eventos de letramento referem-se aos aspectos observáveis dos usos da linguagem, mediado pela escrita (dimensão textual), tais como agente produtor, tema; já as práticas de letramento dizem respeito a elementos não observáveis, tais como relações interpessoais, sentimentos, relações de poder, valor, ou seja, tudo aquilo que, em alguma medida, se faz presente nos usos da língua (dimensão discursiva), mas que não conseguimos observar. Assim, ao realizar um cotejamento entre as teorias dos NEL e os estudos dos gêneros discursivos, é possível inferir que as práticas e os eventos de letramento são mediados por gêneros discursivos. Constatamos, enfim, o quinto e último ponto de convergência, destacado por nós, entre ambos os quadros teóricos.

A partir das reflexões propostas, podemos inferir que ambas as perspectivas teóricas apresentam conceitos, pressupostos e fundamentos que apontam para a necessidade de reflexão, de destaque e de análise de tudo aquilo que compreende, de fato, a produção (uso) da linguagem. Em outras palavras, referem-se não só à dimensão linguística, mas também às preconcepções ideológicas, comportamentos e conceitualizações relacionados ao uso (dimensão pragmática) da leitura, da escrita (Street, 2014) e, acrescentamos, da oralidade.

Tendo em vista que o objetivo desta tese é analisar as histórias progressas de letramento (leitura) vivenciadas por professores universitários, na condição de estudantes, nas esferas escolar e acadêmica, buscando compreender as relações, continuidades e ressonâncias entre essas experiências ao longo de seus percursos formativos, no próximo capítulo,

abordaremos algumas especificidades dos letramentos acadêmicos e dos gêneros discursivos que se materializam na esfera discursiva acadêmica.

3 LETRAMENTOS ACADÊMICOS E GÊNEROS DISCURSIVOS ACADÊMICOS

Em contraste com o argumento de que os aprendizes não estão prontos para essa interpretação crítica enquanto não atingirem estágios ou níveis mais altos, eu afirmaria que os professores têm obrigação social de fazê-lo. Isso só é possível com a premissa de que professores habilitados podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e formas comunicativas com a mesma rapidez com que os tradicionalistas conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades dentro de um conceito conservador de letramento (Street, 2014, p. 155).

Tendo em vista os estudos apresentados nas seções anteriores, à guisa de síntese, no que diz respeito à perspectiva sociocultural dos letramentos e aos estudos dos gêneros discursivos, podemos reiterar que os letramentos (a) são múltiplos, (b) são mediados por gêneros discursivos (Bakhtin, 2016), (c) são permeados por relações de poder e (c) sofrem influências dos contextos sociocultural e histórico em que se efetivam (Street, 2014). Operando como essa ideia de multiplicidade dos letramentos e considerando o objetivo desta tese, nesta e nas próximas seções, faremos um recorte sobre estudos dos letramentos acadêmicos e de gêneros discursivos acadêmicos.

Os estudos sobre os letramentos acadêmicos⁴, como já citados em diversos trabalhos (Botelho, 2022; Koener, Fischer, 2023), no Brasil, ganham vigor e visibilidade no contexto de surgimento de inúmeras políticas públicas voltadas para expansão e acesso ao ensino superior, dentre as quais a Reestruturação e Expansão das Universidade Federais⁵ (Reuni) e o Programa Universidade para Todos⁶ (ProUni). A partir daí, a universidade, até então um lugar predominantemente hegemônico, começa a ver circular por seus corredores grupos que historicamente estavam à margem, a saber, alunos de classes sociais diversas, do campo,

⁴ O termo “letramentos acadêmicos” é utilizado, ainda, como referência a uma das perspectivas de escrita praticadas na esfera acadêmica. Esta e as demais perspectivas pontuadas por Lea e Street (2014) e Street (2010) serão detalhadas na seção intitulada “Letramentos acadêmicos e gêneros discursivos acadêmicos: implicações para o processo de ensino-aprendizagem”.

⁵ Programa já finalizado, o Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

⁶ O programa oferta bolsas de estudo, integrais e parciais (50% do valor da mensalidade do curso), em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de educação superior privadas. O público-alvo do programa é o estudante sem diploma de nível superior.

muitos oriundos de escola pública, negros, indígenas. Vale destacar que esse processo já vinha ocorrendo em outros lugares do mundo, tal como no Reino Unido.

A inserção desse grupo plural, como destaca Felisberto, “tem provocado fissuras estruturais nas relações de privilégio e compadrio, que sempre encontram eco dentro das universidades brasileiras” (2020, p. 173). Uma dessas fissuras diz respeito à diversidade linguística. Como ser humano é ser na linguagem (Bagno, 2023), começaram a circular, ainda, no contexto acadêmico, outras identidades linguísticas, formas de falar e escrever, que foram avaliadas negativamente pelos membros da comunidade acadêmica. Além de carregada de preconceitos, mitos e interdições, tal avaliação, em geral, é desprovida de conhecimento e de análise crítica tanto das questões que compreendem os estudos dos letramentos como das condições sociais, culturais e históricas do contexto em que os participantes estão inseridos.

É a partir desse cenário que se intensificam, no Brasil, os estudos dos letramentos acadêmicos que, em termos gerais, dizem respeito às práticas de leitura e escrita (e de oralidade) que circulam na esfera acadêmica. Tais práticas, compreendidas à luz dos Novos Estudos dos Letramentos, como práticas sociais, que integram formas de ser, ouvir, falar, escrever, ler, agir, valorizar, sentir, utilizar recursos e ferramentas capazes de ativar e desenvolver a identidade própria da esfera acadêmica (Gee, 1999; Lea, Street, 1998, 2014; Street, 2010; Fischer, 2007).

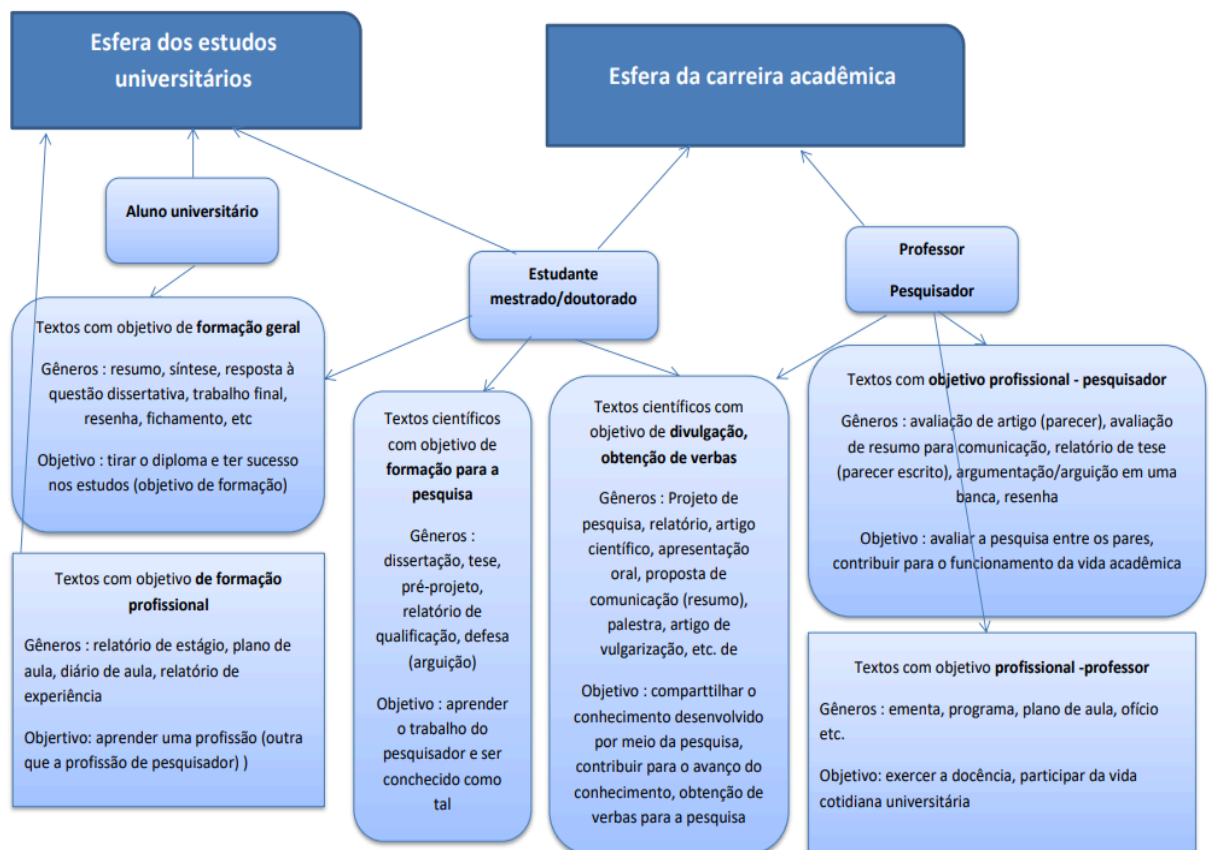
Essas práticas, como advertem os NEL, são flexíveis, definidas e redefinidas por instituições sociais, classes, interesses políticos e subjazem relações hierárquicas, ideológicas e de poder que atravessam e sustentam as relações na universidade (Street, 2014). Embora tais práticas circulem numa mesma esfera, a saber, esfera acadêmica, sabemos que não há uma prática homogênea de letramento acadêmico, pois as “práticas são sempre situadas, circunscritas às áreas e às disciplinas” (Koerner; Fischer, 2023, p. 8).

Levando em conta a visão de Gee, ao se inserir na esfera discursiva acadêmica, o estudante precisa conhecer e desenvolver um novo Discurso, que representa, nas palavras do pesquisador, “um kit de identidade que vem completo com instruções de como agir, falar e também escrever (acrescentamos, ler), a fim de aceitar um papel social particular que outros reconhecerão” (1999, p. 127). Com base nessa citação e tendo em vista que são os gêneros discursivos acadêmicos (orais e escritos) que constituem e medeiam as ações descritas, é possível inferir que o desenvolvimento do Discurso Acadêmico está condicionado, dentre outras dimensões, ao (re)conhecimento das convenções das práticas e dos eventos de letramento que ali circulam, o que incluem os gêneros discursivos acadêmicos. Nessa mesma vertente, Bezerra e Lêdo destacam que, na esfera acadêmica, então, “os letramentos

acadêmicos se constituirão, por assim dizer, como sinônimo de letramentos em gêneros próprios do ambiente universitário” (2018, p. 204).

Compreendemos por gêneros discursivos acadêmicos os enunciados tradicionais que necessitamos ler, falar e produzir para circular no contexto acadêmico, como meio de comunicação entre professores, alunos e pesquisadores, tais como artigo científico, ensaio, resenha, seminário, apresentação oral, entre outros. Apresentando diferentes objetivos sociocomunicativos, tais gêneros, em razão da complexidade de suas dimensões textual e discursiva, são classificados como gêneros secundários (Bakhtin, 2016). Abaixo, segue o quadro elaborado por Lousada e Dezutter (2016), em que são pontuados os gêneros mais recorrentes nas práticas de leitura, escrita e oralidade que circulam na esfera acadêmica.

Figura 1 - Letramentos acadêmicos: gêneros textuais produzidos nesse domínio



Fonte: Lousada, E.; Dezutter, O. La rédaction de genres universitaires: pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec. Le français à l'université, 2016, p. 01-21.

Ao analisar o quadro, é possível verificar que as autoras subdividem os gêneros em duas esferas, que são denominadas de esfera dos estudos universitários e esfera da carreira acadêmica. Além disso, indicam as identidades (professor-pesquisador, estudante e estudante-pesquisador) desenvolvidas pelos participantes, considerando a utilização desses gêneros, bem como definem os objetivos de seus usos no âmbito acadêmico. Esses gêneros citados pelas pesquisadoras com fins de formação geral são intitulados por Gere (2019) de “writing to learn” (escrever para aprender). Para a autora, trata-se de gêneros que os professores universitários solicitam aos estudantes com intuito de verificar a aprendizagem do conteúdo compartilhado nas disciplinas, e que são utilizados pelos estudantes para fins de aprendizagem.

Além de pontuar a complexidade e a diversidade dos gêneros que transitam na esfera acadêmica, faz-se necessário esclarecer que, embora integrando a mesma esfera discursiva, a acadêmica, os gêneros discursivos acadêmicos apresentam especificidades relacionadas às dimensões pragmático-discursiva e linguístico-textual a depender das respectivas áreas do conhecimento ou da cultura disciplinar em que se materializam. Nesse sentido, escreve assim Motta-Roth “a apropriação do mesmo gênero textual em cada disciplina responde à organização epistemológica da área de conhecimento, evidenciando-se assim as conexões entre texto e contexto de produção” (2000, p. 6).

Por isso, ao analisar o gênero artigo científico de acordo com a cultura disciplinar em que está inserido, seja ela Engenharia, Medicina ou Pedagogia, por exemplo, será possível evidenciar que, embora se trate do mesmo gênero, algumas características, tais como o estilo e organização composicional, em geral, estão muito distantes entre si. Como dito anteriormente, isso ocorre porque cada área disciplinar apresenta suas especificidades, podendo-se verificar que há especificidades até mesmo no âmbito de uma mesma área de conhecimento. Essa maleabilidade dos gêneros se justifica em razão de eles apresentarem características relativamente estáveis (Bakhtin, 2016) conforme mencionamos no capítulo anterior.

Isso nos leva a sinalizar que existem peculiaridades que dificultam o embasamento de conclusões gerais sobre as características dos gêneros discursivos acadêmicos. Outrossim, indica, por isso mesmo, a limitação das disciplinas e de manuais que apresentam modelos gerais, porque neles há uma tendência de generalização dos gêneros, como se suas características fossem independentes dos seus respectivos contextos pragmáticos. É preciso destacar, ainda, que apesar da diversidade de gêneros, em geral, muitos não são trabalhados de forma efetiva nas universidades, sobretudo os gêneros orais.

Ainda sobre as características dos gêneros acadêmicos, Lêdo, Bezerra e Pimentel (2023) sublinham que a escrita acadêmica é lugar de tensão entre convenções e inovações. Acrescentam os autores que há espaços para inovar (que significa fugir da mera repetição), mas que essas alterações, em geral, são validadas de acordo com as relações que circunscrevem os usos da linguagem, como as de poder e de identidade. Isso significa que a possibilidade e a avaliação da inovação dos gêneros discursivos acadêmicos são avaliadas de acordo com gênero discursivo acadêmico, mas também, sobretudo, com contexto em que está inserido: quem escreveu, onde publicou etc.

Os apontamentos trazidos à baila até aqui nos levam a elaborar as seguintes considerações: (a) as práticas e os eventos de letramento que circulam na esfera acadêmica são complexos e diversificados, (b) em relação aos gêneros que materializam tais práticas, há convenções, mas também há espaços para inovações, sendo estas avaliadas e validadas de acordo com as relações que se estabelecem na esfera acadêmica, (c) para uma inserção efetiva na esfera acadêmica, faz-se necessário que os participantes desenvolvam o Discurso que ali circula, o que engloba o (re)conhecimento de gêneros discursivos acadêmicos (variedade linguística e normas determinadas para sua elaboração).

Com base nessas reflexões, alguns questionamentos se tornam pertinentes (e, ainda hoje, urgentes), tais como o proposto por Street de “como os estudantes aprendem a lidar com os diferentes gêneros e diferentes exigências da escrita no ensino superior” (2017, p. 27). Ainda, como os estudantes se sentem quando são solicitados a frequentar os gêneros discursivos acadêmicos, seja para fins de leitura ou produção textual? Quem orienta a leitura, a escrita e a oralidade desses gêneros acadêmicos? Há necessidade de um responsável para auxiliá-los no processo de desenvolvimento do Discurso Acadêmico? Se sim, quem seria: o professor de linguagem, todos os professores, a instituição? Existem, por parte das instituições, ações voltadas para promover o desenvolvimento do letramento acadêmico?

Com intuito de responder a esses questionamentos, traremos à tona um breve panorama do cenário atual das pesquisas que se debruçam sobre práticas de leitura, oralidade e escrita realizadas na esfera acadêmica. Para isso, destacaremos os três principais atores sociais que compõem tal cenário: os estudantes, os professores e as instituições.

Por um lado, no que diz respeito aos estudantes, as pesquisas (Mello; Rodrigues, 2019) mostram que, mesmo aqueles que circulam na esfera acadêmica há algum tempo, como os estudantes de mestrado e doutorado, tendem a enfrentar diversos desafios para ler e produzir gêneros discursivos acadêmicos escritos e orais. Trata-se de uma relação que, embora possa ser gratificante, é desafiadora.

No que se refere aos obstáculos da produção textual (oral e escrita), em termos amplos, destacam-se os desafios de: (a) dominar os gêneros discursivos acadêmicos “e invenções linguísticas disponíveis, no que diz respeito a seus propósitos, forma, organização, conteúdo, léxico apropriado e registro, postura, tom e convenções de polidez” (Bazerman, 2015, p. 208) e (b) organizar as ideias e o tipo de argumentação, considerando os gêneros discursivos, e suas dimensões linguística e pragmática. Sobre os processos de leitura, os desafios dizem respeito, sobretudo, a (a) articular e compreender conhecimentos socializados; (b) assumir a postura de leitor ativo (Solé, 1998; Kleiman, 2013); (c) mover-se do papel de receptor para assumir o papel de produtor do conhecimento (Bazerman, 2015); e (d) ler a realidade à luz dos pressupostos teóricos.

Arriscamo-nos a pontuar quatro fatores principais que parecem justificar os desafios vivenciados pelos estudantes. Em primeiro lugar, precisamos considerar que existe uma mudança de nível de ensino e de esfera discursiva. Por isso, em segundo lugar, os estudantes desconhecem Discurso Acadêmico (Gee, 1999) e, conseqüentemente, as convenções que regem as práticas e os eventos de letramentos acadêmicos, os quais invocam os gêneros discursivos acadêmicos. Em terceiro lugar, tais práticas letradas são distintas daquelas que compunham outros níveis de escolarização, bem como as de outros espaços-tempos em que circulavam os estudantes. Por fim, trata-se de gêneros mais complexos do que os frequentados anteriormente.

Por outro lado, no que diz respeito aos professores, acreditamos que por desconhecerem os estudos dos letramentos sobretudo em relação às suas características situada e ininterrupta, tendem a criar expectativas sobre “quem é e como devem agir os estudantes no que diz respeito às práticas típicas da academia” (Bezerra, 2015, p. 61). Em geral, partem do pressuposto de que os neófitos deveriam acessar o ensino superior já tendo adquirido desenvoltura para ler e produzir os gêneros acadêmicos. Com base nessa premissa, apenas solicitam os gêneros discursivos acadêmicos, tais como resenhas, seminários, mas não apresentam orientações de como deveriam ser realizados. Isso é o que Lillis (1999) denomina de prática institucional do mistério, que consiste em exigir a produção (e também a leitura) de gêneros acadêmicos, desacompanhada de orientações para que essa vivência com o gênero se torne efetiva e eficaz.

Há, nas palavras de Street (2010), dimensões que permanecem escondidas nos encaminhamentos das atividades de leitura e escrita propostas pelos professores, como se os estudantes tivessem que participar de um jogo de adivinhação, “pois têm que descobrir quais

são as expectativas dos professores, ao solicitar determinada produção textual” (Silva, 2017, p. 147). Como apontam Koerner e Fischer,

Esse ‘mistério’ coloca estudantes e professores em uma situação de descompasso no que se refere às atividades de escrita na universidade, com estudantes não compreendendo o que deles esperam os professores, que, por sua vez, não conseguem deixar evidenciadas suas expectativas (2023, p. 6).

Continuando seu diagnóstico, Street (2010) aponta quais seriam, então, as cinco principais dimensões escondidas, a saber, (a) enquadramento: que diz respeito ao gênero, à audiência e ao propósito da produção textual; (b) voz e ponto de vista do autor: que referem-se, respectivamente, ao reconhecimento do estudante como autor do seu próprio texto e ao seu posicionamento acerca do que é pesquisado; (c) marcas linguísticas: relacionam-se aos elementos dispostos e aos recursos disponíveis na superfície textual; (d) estrutura: refere-se à organicidade do gêneros, ou seja, as partes que compõem a produção textual; (e) conclusão: destaca-se a importância de sinalizar aos estudantes que finalizar uma produção não significa, necessariamente, concluir um estudo, mas sim apontar caminhos e até mesmo referências para que o trabalho possa progredir e desenvolver.

Além disso, é possível identificar outras práticas adotadas pelos professores que potencializam os obstáculos enfrentados pelos estudantes, tal como a solicitação de gêneros vagos, imprecisos, como exemplo as “redações”, ou ainda com contornos maleáveis, tais como resumo e resenha. Em geral, sem pontuar o que entendem por esses gêneros. Nesse sentido, Braga confirma que “a questão da nomenclatura dos gêneros pode se constituir como um problema” (2021, p. 77). A pesquisa realizada por Mello e Rodrigues corrobora esse dado, tendo em vista que as autoras verificaram que o desconhecimento, por parte dos próprios professores, das características dos gêneros acadêmicos solicitados, dificulta ainda mais o desenvolvimento do letramento acadêmico por parte do estudante. Na ocasião, uma das entrevistadas relatou que “quando pedem um texto específico, cada professor pede a resenha de uma forma também”, acrescentou, “eu acho que nem eles sabem, porque cada um pede de um jeito”, indicando que não há uma representação consensual acerca dos gêneros solicitados (2021, p. 9).

Adicionalmente, a ausência de apresentação dos critérios avaliativos e a falta de feedback também podem ser consideradas como aspectos dificultadores dos processos de produção de gêneros acadêmicos. Acerca dos critérios avaliativos, em geral, eles são utilizados pelos estudantes como parâmetros para orientar a produção e a revisão textual e, na

esfera acadêmica, “há pouca definição dos critérios pelos quais as pessoas vão avaliar seu trabalho, rejeitá-lo ou lhe dar atenção” (Bazerman, 2015). Sobre o feedback, é por meio do retorno apresentado pelos professores acerca dos gêneros produzidos que os estudantes conseguem identificar as lacunas presentes na produção ou, ainda, as dimensões que podem (e precisam) ser revisadas e desenvolvidas (Mello; Rodrigues, 2021).

Por fim, destacamos, como aspecto dificultador, o fato de as demandas de produção textual, em sua grande maioria, reduzirem a instrumentos de avaliação da aprendizagem. Como constataram Silva, Botelho e Oliveira, “a construção do conhecimento por meio da escrita ocorre na arena da avaliação” (2021, p. 582). Se os gêneros apresentam dimensões textual e discursiva, a produção destes apenas como instrumento avaliativo amputa o (re)conhecimento das convenções que regem, de fato, seus usos, tal como as relações de poder e identidade.

Como possível explicação para a permanência dessas dimensões escondidas e, acreditamos que tais justificativas possam se estender para os demais aspectos citados, Koerner e Fischer (2023, p. 6) supõem, primeiro, que existe a crença de que ler e escrever se aprende na educação básica (ponto já citado anteriormente). Segundo, que os estudantes já tenham frequentado gêneros acadêmicos na educação básica. E, terceiro, que “a ocultação das dimensões talvez esteja no fato de que elas estejam absconditas também para os professores”.

Dessa análise das autoras, destacamos o seguinte ponto: as dimensões dos processos que envolvem o ler e escrever gêneros discursivos acadêmicos podem também estar ocultas para os professores. Tal constatação será confirmada ou refutada no decorrer deste estudo, tendo em vista os seguintes objetivos específicos delimitados para esta investigação: (a) identificar os principais desafios enfrentados pelos participantes para leitura bem como as estratégias utilizadas para compreensão dos textos compartilhados nas esferas escolar e acadêmica; e (b) compreender de que forma o processo de ensino e de aprendizagem de leitura foram conduzidos nessas esferas discursivas.

Já discorreremos sobre os estudantes e sobre os professores, agora traremos para cena o contexto institucional. Sobre isso, é possível informar que, mesmo com volume significativo de pesquisas alertando para a necessidade de ações de promoção de letramentos acadêmicos, raras são as instituições que mantêm políticas, sobretudo ações de ensino e extensão, de promoção de desenvolvimento da leitura e da produção de gêneros acadêmicos. Em alguns de seus estudos, Koerner e Fischer mostram que, comumente, as soluções encontradas pelas instituições,

Seja na forma de cursos paralelos ou nivelamentos, ou de disciplinas específicas sobre a escrita acadêmica, ou, ainda, atribuindo a responsabilidade pelo letramento acadêmico dos estudantes aos professores da área de linguagens. São soluções que apenas tangenciam a questão do letramento acadêmico, indicando a não compreensão de sua amplitude e do necessário enfrentamento dos desafios que se mostram quando se trabalha escrita (acrescentamos leitura e oralidade) na universidade (2023, p. 7)

Em razão da escassez e do formato dessas ações, os estudantes, por vezes, chegam até a desconhecê-las como propostas pedagógicas para fins de desenvolvimento de letramento acadêmico (Vignoli, Ferranini-Bigareli, Cristóvão, 2022). Além disso, é possível inferir, segundo as mesmas autoras, que o pano de fundo dessas ações que, em geral, são alocadas nos primeiros períodos dos cursos, é a premissa, já citada anteriormente, de que os estudantes ingressam na academia sem saber ler nem escrever, como se os processos de letramentos não fossem contínuos e situados. E, sendo assim, é preciso instrumentalizá-los.

Abrimos aqui um parêntese para pontuar algumas iniciativas exitosas que vêm sendo desenvolvidas no país. Ainda que escassos e pontuais, é possível perceber que, nos últimos dez anos, houve um aumento considerável da criação de laboratórios que visam promover, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, a leitura e a produção de gêneros discursivos acadêmicos. Dentre eles, destacamos o Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLa - UFF), do qual sou integrante, o Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos (LILA-UEL; UNESPAR; UTFPR; IFPR; UENP; UNILA), e o Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC-USP), o Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA – UFPB). Todos esses centros têm como objetivo o desenvolvimento do letramento acadêmico dos participantes, compreendendo as especificidades da cultura disciplinar em que estes estão inseridos.

Voltando às reflexões acerca do cenário atual dos estudos dos letramentos acadêmicos, como consequência, grande parte dos estudantes não obtêm êxito nos processos de leitura e produção de gêneros acadêmicos solicitados pelos docentes. Relatos como “Meu Deus, que que eu tô fazendo aqui, isso não é para mim” (Silva; Botelho; Oliveira, 2021, p. 588), ou, ainda, “Me sinto como cego em tiroteio” (Mello, 2017, p. 93) são frequentemente encontrados em pesquisas que se debruçam acerca da temática.

A partir disso, cristaliza-se, por parte dos professores, o discurso do déficit (Fischer, 2007). Esse discurso diz respeito às dificuldades apresentadas pelos estudantes, e a compreensão, por parte dos professores, de que, pelo fato de terem se inserido no ensino superior e terem passado pela educação básica, como dito, eles já deveriam dominar os

gêneros acadêmicos. “Eles (estudantes) não dão conta”, “não sabem” ou “não são capazes”, são alguns dos enunciados evocados frequentemente pelos docentes.

Assim, por um lado, os professores e as instituições têm a expectativa de que os estudantes sejam bem-sucedidos, mas, por outro lado, pouco oferecem no sentido de propor ações e políticas institucionalizadas para promover a leitura, a escrita e a oralidade de gêneros discursivos acadêmicos. Por esse motivo, os estudantes buscam meios (manuais de internet ou dicas de colegas) fora dos muros da academia para compreender os processos complexos de leitura e produção textual na esfera acadêmica. Por questões já pontuadas aqui, por exemplo, sobre a tendência de homogeneização da escrita presente em grande parte dos manuais de redação acadêmico-científicos, em geral, os estudantes não obtêm o êxito almejado pelos professores. Sobre essa situação paradoxal, trata-se de um espiral intermitente. Há algo parecido com isso nas palavras de Botelho e Silva (2022), que se expressam da seguinte forma:

[...] 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 (2022, p. 10).

A partir desse cenário, surgem os conflitos por conta das expectativas dos professores e o que, de fato, produzem os estudantes. Em outras palavras, há um descontentamento com os textos que os alunos produzem, pois, como sinaliza Fiad, “não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade” (2011, p. 362).

Por todo o exposto, defendemos a necessidade da proposição de políticas institucionalizadas que visem ao desenvolvimento dos letramentos acadêmicos dos participantes da esfera acadêmica (professores e estudantes), independentemente do nível de ensino em que estejam matriculados. Compartilhamos das considerações de Vignoli, Ferrarini-Bigareli e Cristovão quando defendem que “o letramento acadêmico é uma prática situada no contexto do Ensino Superior, não sendo plausível exige-lo dos estudantes que apenas ingressaram na academia por ser tarefa dela ensinar-lhes” (2021, p. 7).

Para isso, faz-se necessário, considerando os pressupostos dos Novos Estudos do Letramentos e dos Letramentos Acadêmicos, “compreender as práticas de leitura e escrita como prática social, identitária e política marcada por relações de poder e contestação”

(Botelho, 2022). Assim, reverter o discurso do déficit presente frequentemente nos corredores das universidades, que exclui e culpabiliza os estudantes, buscando tornar visíveis, para os estudantes e para os próprios docentes (é o que, de certa forma, buscamos fazer ao suscitar reflexões sobre o tema durante as entrevistas), as questões que envolvem os processos de leitura e produção textual na universidade.

Na seção seguinte, abordaremos algumas questões sobre as práticas de leitura na esfera acadêmica, tomando como eixo o objetivo desta tese de compreender como tais práticas se constituem a partir das experiências formativas e das histórias de letramento dos participantes investigados.

3.1 AS PRÁTICAS DE LEITURA NA ESFERA ACADÊMICA

Antes de discorrer sobre as questões que permeiam as atividades de leitura na esfera acadêmica, cumpre-nos esclarecer que nossos entendimentos sobre leitura se baseiam em aportes oriundos da teoria dialógica de Bakhtin (2008), para quem a leitura é compreendida como um processo interativo e responsivo, em que o leitor entra em relação com a voz do autor e com as múltiplas vozes sociais, históricas e ideológicas que atravessam o texto. Assim, leitura “como construção e produção de sentidos em que o próprio homem datado se completa e se constrói em suas falas e nas falas dos outros, a constituir-se por meio da língua e a constituí-la continuamente em termos valorativos” (Menegassi et al., 2020).

Ainda segundo Bakhtin (2010; 2011), todo enunciado é produzido em resposta a outros enunciados e antecipa respostas futuras. Ao ler, o sujeito dialoga com o texto, trazendo suas próprias experiências, valores e conhecimentos, e confrontando-os com os do autor e com os discursos que permeiam a obra. Sendo assim, pode-se concluir que a leitura é um ato ativo (Vieira; Faraco, 2019), não passivo, considerando que o leitor não apenas recebe sentidos, mas reconstrói e ressignifica o que lê, por meio de um processo interativo (Moreto; Feitosa; Bueno, 2023).

Na universidade, sobretudo, lê-se para atingir pelo menos dois objetivos (Vieira; Faraco, 2019). O primeiro consiste em ampliar o conhecimento e o repertório (Vieira; Faraco, 2019; Carlino, 2017), buscando informações que, futuramente, poderão alimentar os próprios textos do estudante (Corrêa, 2023), tais como informações relacionadas às ideias teóricas apresentadas, aos argumentos que as sustentam, aos contrapontos mobilizados, aos diálogos

estabelecidos com outras produções e às implicações mais amplas do que se afirma. Esses elementos nem sempre estão disponíveis apenas na superfície do texto. Para alcançá-los, a leitura exige que o leitor acione determinadas categorias analíticas, próprias e constitutivas da comunidade leitora à qual pertence - razão pela qual a leitura acadêmica deve ser compreendida como uma prática situada (Carlino, 2017).

O segundo objetivo consiste em familiarizar-se com gêneros discursivos acadêmicos, sobretudo no que diz respeito a aspectos de sua dimensão linguística, tais como estrutura composicional, recursos linguísticos mobilizados, formas de organizar os conteúdos apresentados. Assim como o objetivo de ampliação do conhecimento, o reconhecimento das características relativamente estáveis de gêneros acadêmicos auxilia na produção desses textos, servindo, como asseveram Vieira e Faraco (2019), não como um modelo para ser imitado, mas como um parâmetro para sua construção. Isso porque, como pontuado anteriormente, os gêneros navegam entre coerções e inovações.

Ainda sobre as práticas de leitura acadêmica, Botelho e Silva sinalizam algumas dimensões que precisam ser consideradas, tendo em vista, sobretudo, o caráter situado da leitura. Entre elas, destacam-se “a cultura disciplinar, as características institucionais, os graus de formalidade, as histórias de letramentos dos estudantes, os objetivos de leitura e os gêneros” (2022, p. 2). O reconhecimento e a compreensão desses aspectos, em especial as histórias de letramento, auxiliam, por um lado, os estudantes a se reconhecerem como integrantes de uma comunidade leitora; por outro, os professores a considerar e valorizar a bagagem trazida pelos discentes. Como assevera Street (2014), os alunos não são tábuas rasas à espera da inauguração de letramentos.

Retomamos, neste ponto, informações (algumas já sinalizadas na seção anterior) sobre os desafios enfrentados na leitura de textos acadêmicos e as justificativas que ajudam a compreender a persistência das dificuldades enfrentadas pelos estudantes em seu percurso formativo, dificuldades essas atreladas às dimensões da leitura expostas anteriormente. Estudos mais recentes reiteram e acrescentam outros fatores, para além daqueles já citados, que contribuem para a incompreensão dos textos lidos na esfera acadêmica, como a ausência de delimitação, por parte do leitor, de objetivos de leitura, a pouca familiaridade com os gêneros acadêmicos e a dificuldade de compreender e articular os conhecimentos socializados (Botelho; Silva, 2022).

Como justificativas para vivências não efetivas de leitura e para as dificuldades retratadas, sobressaem alguns condicionantes. Primeiro, a cultura leitura do Ensino Médio, que, em geral, oferece uma formação que contribui para o entendimento da leitura como

evento passivo. Nas palavras de Carlino, “a cultura leitora da educação secundária exige aprender/memorizar o que dizem os textos e tende a desdenhar por que dizem e como justificam o que dizem” (2018, p. 110). Embora a pesquisadora apresente dados do contexto argentino, sabemos que nosso cenário não se difere dessa realidade.

Segundo, o tipo de texto frequentado em outros tempos-espacos (Pereira, 2025; Moretto; Feitoza; Bueno, 2023), que, comumente, não integram gêneros acadêmicos. Por fim, o fato de os textos de cunho científico terem, como público-alvo central, especialistas da área e, dessa forma, seus autores subentendem que alguns conhecimentos já fazem parte do repertório dos leitores (Carlino, 2018; Vieira; Faraco, 2019).

Diante do exposto, torna-se evidente que a leitura na esfera acadêmica exige modos de ler distintos daqueles cultivados em etapas anteriores da escolarização. A entrada do estudante na universidade, por si só, não garante sua constituição como leitor crítico, como ressaltam Botelho e Silva (2022), uma vez que compreender textos científicos implica operar com categorias analíticas próprias de uma comunidade discursiva especializada. Por isso, assim como Moretto, Feitoza e Bueno (2023) e Schlichting, Souza e Ferrari Neto (2024), defendemos que a leitura precisa ser assumida como objeto de ensino e de aprendizagem, integrada ao currículo e às práticas pedagógicas, de modo contínuo e sistemático durante todo o percurso acadêmico.

Nesse cenário, é de se ressaltar ainda a função dos docentes, na condição de agentes de letramento (Kleiman, 2007) ou “agente letrador”, nas palavras Batista-Santos (2019), ao se referir ao docente universitário - na promoção da leitura acadêmica, a saber: atuar como mediadores dos processos de leitura de textos acadêmicos. Esses profissionais podem, por exemplo, parafrasear os textos compartilhados, a fim de tornar a linguagem mais acessível aos estudantes, como sugere Pereira (2025). Podem, ainda, descortinar as dimensões escondidas (Street, 2010) identificadas por Botelho e Silva (2022) nas práticas de leitura na esfera acadêmica, relacionadas à definição do objetivo de leitura, à apresentação de estratégias de leitura, o (re)conhecimento das histórias progressas de letramentos dos estudantes e ao entendimento da leitura como prática social e situada.

A partir desse entendimento, assinalamos que as ações de ensino e de aprendizagem da leitura propostas devem se configurar levando em conta os seguintes objetivos: (a) desenvolver estratégias de leitura (Moretto; Feitoza; Bueno, 2023); (b) apropriar-se dos gêneros discursivos acadêmicos; e (c) ensinar a ler como membros de suas comunidades disciplinares (Carlino, 2018). Enfim, nos dizeres de Botelho e Silva, o propósito de ordem

mais abrangente é “ampliar a competência discursiva e formar leitores críticos, reflexivos e autônomos” (2022, p. 51).

Na próxima seção, discutimos os modelos de escrita praticados na esfera acadêmica, conforme propostos por Street (2010). Embora tais modelos tenham sido originalmente formulados para a compreensão das práticas de escrita acadêmica, assim como Botelho e Silva (2022) e Koerner e Fischer (2022), optamos por mobilizá-los também como referenciais analíticos para a compreensão das práticas de leitura na esfera acadêmica.

3.2 MODELOS DE ESCRITA E LEITURA PRATICADOS NA ESFERA ACADÊMICA: PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Como mencionamos, com a expansão do acesso ao ensino superior, os estudos acerca da escrita e da leitura na esfera acadêmica ganharam força e visibilidade nas últimas décadas. No que diz respeito especificamente à leitura acadêmica, podemos constatar que os trabalhos ainda são escassos se comparados ao quantitativo de pesquisas que se propuseram a investigar a escrita acadêmica. Em geral, grande parte dos estudos versam sobre os processos de produção textual (escrita) dos gêneros acadêmicos ou mencionam a leitura como processo inter-relacionado à escrita (que, de fato, o é), mas, raramente, sinalizam ou buscam identificar dados específicos sobre leitura acadêmica, tais como as especificidades na forma de ler, os desafios enfrentados pelos estudantes e as estratégias utilizadas para saná-los, entre outros.

Para analisar os dados gerados nesta tese, como subsídio teórico, utilizaremos – além daqueles já citados anteriormente – os modelos de escrita praticados no contexto acadêmico. Tais modelos foram identificados e apresentados por Lea e Street (2014), que assim os nomearam: habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos. Esses modelos, segundo os pesquisadores, auxiliam-nos a analisar os pressupostos (e também as práticas) dos processos de ensino e de aprendizagem em contextos educativos. Esclarecemos que, embora na ocasião estivessem sido apresentados para analisar os processos de escrita (isso reforça o dito no parágrafo anterior), há estudos (Bezerra, 2012; Botelho; Silva; 2022; Koerner; Fischer, 2022) que utilizaram esses modelos para discorrer também sobre as práticas de leitura acadêmica. Na tese, tais perspectivas serão utilizadas para analisar tanto as práticas leitoras vivenciadas pelos participantes na esfera discursiva acadêmica.

A seguir, inserimos um quadro elaborado por Thomazini e Cristovão, em que as autoras apresentam uma síntese de cada um desses modelos, considerando o foco, a

perspectiva metodológica, a teoria organizadora e a dimensão epistemológica em que cada modelo se ancora. Depois, desenvolveremos os pressupostos das perspectivas apresentadas.

Quadro 1 - Modelo de Abordagens de Aprendizagem da Escrita e dos Letramentos em Contexto Acadêmico.

MODELOS DE LETRAMENTOS	HABILIDADES DE ESTUDO	SOCIALIZAÇÃO ACADÊMICA	LETRAMENTO ACADÊMICO
FOCO	Concentra-se no ensino de aspectos formais da língua, ex: estrutura de sentenças, gramática e pontuação.	Reconhece áreas temáticas e disciplinares.	Considera-se relações de poder, autoridade, produção de sentido e identidade. Agenciamento como papel da linguagem no processo de aprendizagem.
PERSPECTIVA METODOLÓGICA	Dá pouca atenção ao contexto.	Recorre à análise do discurso e às teorias de gêneros.	Não é restrita às disciplinas e às comunidades temáticas.
TEORIA ORGANIZADORA	Constitui-se por teorias autônomas e adicionais que se interessam pela transmissão de conhecimento.	Utiliza diferentes gêneros e discursos para construção do conhecimento de forma particularizada.	Examina prática de letramento de outras instâncias; ex: governamental, empresarial, burocracia universitária.
EPISTEMOLÓGICO	Psicologia behaviorista.	Educação construtivista.	Influenciado pela Análise Crítica do Discurso e Antropologia Cultural.

Fonte: Thomazini, G. S. A.; Cristovão, V. L. L. Letramento acadêmico no curso de Letras Inglês: práticas de leitura e escrita no ensino superior e implicações para a formação profissional. In: Pereira, R. C (organizadora). **Escrita na universidade**: panoramas e desafios na América Latina. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018, p. 85-113.

O primeiro modelo de escrita/leitura, habilidades de estudo, baseia-se na teoria do Behaviorismo (teoria da aprendizagem relacionada à transmissão de conhecimentos) e nos

fundamentos do modelo autônomo de letramento. Referimo-nos ao fato de que, nele, a escrita é concebida como um conjunto de habilidades cognitivas e individuais que os participantes precisam dominar para se inserir no âmbito acadêmico. Sendo assim, as dificuldades de leitura e escrita enfrentadas pelos discentes são compreendidas como um problema individual, sendo analisadas quase como uma “patologia” (Botelho; Oliveira, 2021, p. 283).

A respeito da escrita, então, há uma ênfase na dimensão estrutural e nos aspectos formais da superfície do texto, como as questões gramaticais e as ortográficas, por exemplo. Em virtude disso, despreza-se a dimensão social envolvida no processo de escrita, como se esta acontecesse deslocada do social, do cultural. Desprezam-se, ainda, as particularidades dos campos disciplinares onde as ações languageiras se materializam, já que a escrita, neste modelo, é caracterizada como homogênea. Por esse motivo, acredita-se que os conhecimentos de escritas desenvolvidos em outros contextos dariam conta de oferecer aos participantes todo conhecimento necessário para interagir, satisfatoriamente, em quaisquer esferas sociais em que circulem.

Há, ainda, uma preocupação por parte dos pesquisadores em identificar o lugar dos gêneros discursivos em cada modelo. Considerando as premissas detalhadas anteriormente sobre o modelo habilidades de estudos, os gêneros, nessa perspectiva, são analisados de acordo com suas estruturas formais e estruturais: isso significa que apenas aspectos superficiais dos textos são enfatizados.

No segundo modelo, socialização acadêmica, há uma preocupação com a inserção dos estudantes na cultura acadêmica, que se realiza, segundo essa perspectiva, por meio do processo de aculturação dos estudantes nos discursos e nos gêneros que circulam na esfera acadêmica. Nesse processo de aculturação, os docentes seriam, por assim dizer, os mediadores responsáveis por explicitar os funcionamentos e os usos de tais discursos e gêneros aos estudantes. Assinala-se, ainda, que, uma vez que estes dominem e compreendam o funcionamento básico e acrítico dos gêneros e dos discursos, estariam aptos a reproduzir, com êxito, os textos solicitados na academia.

Calcado numa visão de que a cultura acadêmica é homogênea e de que a escrita é uma representação transparente, o modelo de socialização acadêmica desconsidera as especificidades das diversas culturas disciplinares as quais os estudantes integram, bem como as questões críticas dos usos dos gêneros e discursos, tais como condições de produção, relações de poder e identidade. Trata-se, portanto, de “uma adaptação à nova realidade, incorporando-se à situação, sem grandes questionamentos” (Botelho; Silva, 2022, p. 7). Cabe

destacar que, assim como modelos de habilidades de estudo, o modelo de socialização acadêmica também se ancora nos pressupostos do modelo autônomo de letramento.

Por fim, vinculado aos letramentos ideológicos, o modelo de letramento acadêmico compreende os letramentos como práticas sociais e a escrita como forma cultural. Essas práticas são caracterizadas como complexas e, em alguma medida, abstratas, pois além de variarem de acordo com o contexto, a cultura e o gêneros, estão envoltas em relações de poder e autoridade, de identidades, de construção de sentido.

Além disso, constata os pesquisadores que há diversos letramentos (Street, 2017), sendo essencial a compreensão, por parte dos participantes, do que é validado como conhecimento em quaisquer contextos acadêmicos. Para essa compreensão, tendo em vista a complexidade dos letramentos, a escrita acadêmica deve ser desenvolvida e analisada com base em seus aspectos textuais, mas, sobretudo, com ênfase em sua dimensão discursiva, pois, como sinalizam Lillis e Scott, “a prática tem primazia em relação ao texto” (2007, p. 10). Esse movimento de análise tem como objetivo, na visão dos pesquisadores, trazer à tona as dimensões e relações ocultas das práticas de letramento presentes na academia.

Por isso, reiterando o que disse Street (2017), embora os modelos de habilidades de estudo e de socialização acadêmica sejam utilizados como ponto de partida válidos para o processo de ensino e de aprendizagem, eles não contemplam todos os vieses dos usos da escrita na esfera acadêmica, justamente porque propõem uma aculturação acrítica das convenções e dos gêneros discursivos acadêmicos.

Indo mais além, na adesão ao modelo de letramento acadêmico, defende-se que os gêneros discursivos precisam ser analisados e ensinados, tendo em vista o campo disciplinar em que circulam, a sua estrutura composicional, o propósito comunicativo, a forma de circulação social, entre outros aspectos. Tudo isso sem deixar de desvelar as relações de poder, a produção de sentidos, as questões epistemológicas, por exemplo, envolvidas no processo de produção e circulação dos textos. Nas palavras de Street, “tal consciência, então entendida, poderia envolver uma participação mais consciente nas práticas de escrita acadêmica ou contestar as formas dominantes com que são interpretadas, dependendo do contexto e dos interesses dos participantes” (2017, p. 24).

É importante esclarecer que, ao descrever os três modelos de escrita praticados na esfera acadêmica, Lea e Street (2014) ressaltam que eles não são excludentes, ao contrário, complementam-se. Isso porque o modelo habilidades de estudo, por exemplo, apresenta uma dimensão importante da escrita de gêneros formais, que é a variação linguística adequada na construção desses textos; por sua vez, o modelo socialização acadêmica trata do

(re)conhecimento das características dos gêneros discursivos por meio dos quais as interações se materializam no contexto acadêmico. Em justaposição, o que se defende no modelo de letramento acadêmico é uma junção entre o ensino dos fatores que compreendem a materialidade linguística dos textos e a análise da dimensão sociodiscursiva que envolve seus usos, situando, assim, as práticas de letramento nos contextos, marcando as relações de poder, de construção de sentido, de identidade, ou seja, mostrando outros elementos que são mais abstratos do uso da língua e que, na maioria das vezes, ficam velados para os participantes.

Por todo o exposto, é possível pressupor que a adoção do modelo de letramento acadêmico “auxilia os participantes a perceberem e conceituar o que de fato ocorre mais claramente como uma base para suas próprias atividades” (Street, 2017, p. 24). Nessa direção, de um lado, destacamos o papel da universidade na promoção de políticas que visem ao desenvolvimento da identidade acadêmica dos estudantes. Por outro lado, defendemos, ainda, que os participantes mais experientes, no caso os professores, deveriam (a) rejeitar a ideologia do déficit, já que, como esclarecido, trata-se de contexto específico e complexo de uso da língua em que os neófitos estão se inserindo; (b) propor uma análise crítica a natureza e o valor das convenções da escrita acadêmica; (c) adotar uma pedagogia mais acolhedora e inclusiva, em que seja possível resgatar e considerar as histórias pregressas de letramento dos estudantes, especialmente no contexto atual de diversidade de pessoas e de práticas circulando na esfera acadêmica.

De acordo com as postulações de Lillis e Scott (2007), por meio da adoção dos fundamentos do modelo de escrita letramento acadêmico, é possível vislumbrar uma perspectiva de práticas transformadoras e não, apenas, de caráter normativo no cenário acadêmico. No entanto, o que os dados gerados nas pesquisas acerca da escrita na esfera acadêmica (Silva; Botelho; Oliveira, 2021; Koerner; Fischer, 2023; Vignoli; Ferrarini-Bigareli; Cristovão, 2021) revelam é o predomínio da adoção dos modelos de habilidades de estudo e socialização acadêmica, tanto por parte das políticas institucionais promovidas, como por parte das ações pedagógicas propostas pelos docentes. Isso significa que prevalecem práticas autoritárias, em que a bagagem cultural e social e, sobretudo, a história de letramento pregressa dos estudantes, de certa forma, são avaliadas como práticas discursivas marginais.

Antes de concluir esta seção, é importante destacar que, embora haja uma defesa veemente em relação à implementação de políticas, práticas e propostas ancoradas no modelo de escrita letramento acadêmico, há uma crítica em relação a esse modelo que diz respeito ao fato de não haver uma sinalização prática delineada para o processo de ensino e de

aprendizagem, como aponta Fiad (2021). Entretanto, ainda que não apresente uma orientação clara (e também não é essa a proposta dos pesquisadores) a partir dos estudos dos Novos Estudos dos Letramentos e do modelo de escrita letramento acadêmico, é possível identificar alguns princípios essenciais que podem orientar o ensino e a aprendizagem da leitura e da produção textual na esfera acadêmica.

Conforme explicitamos anteriormente, há uma expectativa por parte dos professores universitários, de um modo geral, de que os estudantes ingressem na universidade com conhecimento e desenvoltura para leitura e produção de gêneros discursivos acadêmicos. Assim, apenas solicitam trabalhos como resenha, seminário, fichamento, mas não elucidam ou explicam como o trabalho deve ser realizado. Por isso, ressaltamos a necessidade da proposição de encaminhamentos didáticos para um ensino sistemático com tais gêneros em cursos de graduação e pós-graduação.

Partimos do princípio de que a inserção efetiva dos estudantes na esfera acadêmica está condicionada ao (re)conhecimento das práticas e dos eventos de letramento específicos dessa esfera. Para isso, além da realização de um trabalho com gêneros discursivos acadêmicos, faz-se necessário esclarecer aos estudantes os porquês de determinadas práticas serem privilegiadas no âmbito acadêmico, desvelando seus objetivos e significados. Em outras palavras, os participantes precisam conhecer e compreender as convenções que circulam e regem a academia (Fiad, 2021).

Como dito, a aprendizagem desse novo Discursivo (Gee, 2005) não acontece de forma espontânea, considerando que “nem mesmo muitos anos de escolarização e de desenvolvimento de suas práticas letradas não asseguram que se possa transferir os conhecimentos adquiridos mecanicamente de leitura e compreensão de textos acadêmicos” (Silva; Botelho; Oliveira, 2021, p. 588), o que justifica a necessidade de proposição de políticas (ações e relações de trocas entre sujeitos envolvidos no processo de produção e leitura de textos) voltadas para a promoção dos letramentos acadêmicos.

Nesse sentido, em termos pedagógicos, os Novos Estudos dos Letramentos sinalizam para a urgência de um ensino que ultrapasse os aspectos instrumentais da linguagem para “ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos” (Street, 2014, p. 33). Para superar essa limitação, as ações em prol dos letramentos acadêmico-científicos devem, nas palavras de Silva, Botelho e Oliveira,

Preparar os estudantes para os usos sociais da leitura e da escrita (acrescentamos, da fala) dos gêneros discursivos acadêmicos, considerando

aspectos de ordem linguístico-textual e sociodiscursivos dos quais o texto emerge [...]. Assim, os alunos podem descobrir e se apropriar de práticas sociais que envolvem os processos de escrita próprios do domínio científico e que só são evidentes para os membros mais experientes (2021, p. 592).

Como já mencionamos, é importante ressaltar que, atualmente, nos espaços universitários, há a presença de um grupo que historicamente estava à margem dessa esfera discursiva. Sendo assim, é preciso compreender a história de letramento desses estudantes, a bagagem que trazem quando ingressam na academia, considerando, como assevera Street, o fato de que as pessoas não são “tábuas rasas à espera da marca inaugural do letramento” (2014, p. 31). A questão fundamental é “compreender as questões originárias das vivências das pessoas, interagindo com seus questionamentos e problematizações, a fim de minimizar problemas e até mesmo resolver conflitos, via linguagem” (Silva, et.al., 2023, p. 26).

Essa preocupação está presente no princípio de dialogismo, que faz uma oposição ao conceito de monologismo. Reportando-se a Lillis (2003), Fiad (2017) esclarece que, por um lado, na perspectiva dialógica⁷, considera-se o diálogo como processo intrínseco a toda comunicação humana e, sendo assim, deve ser considerado, também, no processo de ensino e de aprendizagem. É a partir dele, por exemplo, que o docente consegue alcançar as histórias de letramento (e também valores, identidades) vivenciadas pelos estudantes e, em alguma medida, buscar integrá-las nas práticas de leitura e produção textual propostas. Por outro lado, no monologismo, prática comumente presente na academia, impõe-se uma visão mais autoritária, em que se desconhece a voz do outro, suas experiências e expectativas. Nesta vertente, a bagagem trazida pelo estudante, seu conhecimento de leitura (de mundo e de texto) e de escrita - sua identidade, se considerarmos a citação de Bagno, referenciada anteriormente, de que “ser humano é ser na linguagem” - é desconsiderada, desvalorizada.

Compreendemos a proposta da perspectiva dialógica produtiva, pois é possível encontrar, por meio das trocas estabelecidas entre professores e estudantes, o espaço necessário para uma efetiva inserção e o reconhecimento destes (independente do grupo social a que pertencem) na esfera acadêmica. Há, nesse processo, uma possibilidade de alteridade, levando-se em conta e valorizando o conhecimento, a bagagem, as vivências e, ainda, as outras formas de práticas de letramento para além daquelas presentes na academia. Se as práticas de letramento são flexíveis, como pontuamos alhures, a cooperação e a negociação entre participantes de quaisquer esferas discursivas deveriam constituir-se, então, processos

⁷ Lillis baseia-se nos pressupostos bakhtinianos para propor o dialogismo como caminho para o ensino-aprendizagem de linguagem na academia.

inerentes às atividades de leitura e produção textual (oral e escrita) propostas, sobretudo, àquelas experimentadas na academia.

Defendemos, ainda, a utilização dos gêneros discursivos como instrumentos (Schneuwly, 2004; 2010) de mediação do processo de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento das capacidades languageiras de leitura, de escrita e de oralidade na esfera acadêmica (e também na esfera escolar) e como mediadores da formação. Dessa forma, é possível oferecer aos participantes os conhecimentos e a apropriação dos gêneros discursivos acadêmicos, o que significa, nas palavras de Schneuwly, oferecer-lhes a compreensão dos “esquemas de sua utilização” (2010, p. 21). Com isso, torná-los proficientes na leitura destes enunciados e possibilitá-los interações efetivas, significativas, autorais e inovadoras no âmbito acadêmico. Destacamos, também, o papel do professor nessa empreitada, que, como dito na epígrafe que inicia este capítulo, tem “a obrigação social” de tornar explícitos os pressupostos e as relações de poder que fundamentam as práticas de letramento frequentadas pelos estudantes na esfera acadêmica.

No próximo capítulo, elucidaremos o percurso investigativo e os instrumentos utilizados para alcançar os dados de pesquisa gerados.

4 TERRENO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

[...] a abordagem metodológica em uma pesquisa desenha a reflexão política e epistemológica da própria pesquisa [...]. No tempo presente, abraçar a pesquisa narrativa em suas dimensões metodológica e epistemológica implica afirmar a opção política por um ler, dar-se a ler e se ler solidários (Reis; Oliveira; Baroni, 2022, p. 19-20).

Nesta seção, apresentaremos um breve estudo sobre o paradigma da pesquisa qualitativa e sobre a pesquisa narrativa, destacando os motivos que nos levaram a selecionar esse percurso teórico-metodológico-analítico, tendo como referência os objetivos geral e específicos delimitados nesta tese. Além disso, apontaremos os caminhos trilhados no processo de seleção da instituição, dos cursos e dos participantes e, ainda, informações contextuais a fim de circunscrever o cenário do estudo. O processo de definição e a descrição das categorias de análise encerram esta parte. Esclarecemos que esta pesquisa foi devidamente autorizada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), por meio da submissão na Plataforma Brasil, como pode ser verificado no Anexo A.

Antes de prosseguir, cabe abrir um parêntese para sinalizar que, inicialmente, esta investigação foi delineada a partir dos seguintes objetivos: (1) objetivo geral: analisar as vivências, percepções e práticas pedagógicas de professores de cursos de bacharelado no que se refere aos letramentos acadêmicos; e (2) objetivos específicos: (2.1) analisar as histórias de letramento dos professores e as práticas de leitura, escrita e oralidade que configuram suas rotinas atuais; (2.2) identificar as práticas pedagógicas que os docentes reconhecem como promotoras do desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade nas disciplinas ministradas; e (2.3) analisar em que medida as histórias de letramento vivenciadas influenciam e se refletem nas práticas pedagógicas por eles propostas.

Após a realização das entrevistas, considerando o volume expressivo dos dados gerados, sua riqueza e a necessidade de um aprofundamento interpretativo mais consistente, tornou-se necessário redefinir o recorte do objeto de análise, sobretudo no que diz respeito aos eixos inicialmente previstos (leitura, escrita e oralidade). Diante disso, optamos por concentrar a análise no eixo da leitura, reformulando-se, assim, (1) o objetivo geral da pesquisa, que passou a ser analisar as histórias pregressas de letramento relacionadas à leitura, vivenciadas por professores universitários, na condição de estudantes, nas esferas escolar e acadêmica, buscando compreender as relações, continuidades e ressonâncias dessas

experiências ao longo de seus percursos formativos. E, como (2) objetivos específicos: (2.1) identificar os principais desafios enfrentados pelos participantes para leitura bem como as estratégias utilizadas para compreensão dos textos compartilhados nas esferas escolar e acadêmica; (2.2) compreender de que forma o processo de ensino e de aprendizagem de leitura foram conduzidos nessas esferas discursivas; (2.3) e interpretar como os participantes avaliam as práticas de leitura vivenciadas em ambas esferas. Os dados relativos às práticas de escrita e de oralidade, embora relevantes e igualmente potentes do ponto de vista analítico, não integram o escopo desta tese, permanecendo como possibilidade para investigações futuras.

Adentrando o terreno metodológico, Mills (1975) destaca que a atividade dos pesquisadores se assemelha ao trabalho dos artesãos, considerando que estes possuem ferramentas e as utilizam conforme a necessidade para o desenvolvimento de seus trabalhos. Isso significa que o percurso teórico-metodológico de uma investigação é construído pelo pesquisador e está relacionado aos caminhos por ele trilhados. Indica, ainda, que uma adesão metodológica canônica pode levar o pesquisador a uma camisa de força.

Insiro essa passagem para pontuar que, a princípio, havia desenhado, no projeto de pesquisa que desencadeou esta tese, outro percurso metodológico-analítico. Entretanto, a partir da primeira entrevista realizada com um dos participantes, percebemos que estávamos gerando dados que iam muito além de simples respostas: os dados nos apresentavam a histórias de vida, os relatos das experiências vivenciadas pelos entrevistados. Por essa razão, começamos a estudar os pressupostos e os fundamentos da pesquisa narrativa, bem como a analisar estudos que utilizaram esse caminho teórico-metodológico-analítico, sobretudo aqueles realizados no campo educacional. Com base nessas leituras, encontramos nos pressupostos da pesquisa narrativa um caminho promissor para a realização desta investigação.

Assim, os diálogos com a pesquisa narrativa e com o paradigma qualitativo-interpretativista foram os fios condutores para realização deste estudo. Posto isso, discorreremos sobre o paradigma qualitativo-interpretativo e apresentaremos pontuações epistemológicas acerca da pesquisa narrativa que, como dito, constituem os caminhos selecionados para abordagem, geração e análise dos dados.

4.1 INVESTIGAÇÃO DE NATUREZA QUALITATIVO-INTERPRETATIVISTA E PESQUISA NARRATIVA: PONTUAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

As investigações de natureza qualitativa, também denominadas de pesquisas interpretativas ou naturalísticas, têm por objetivo descrever, compreender e interpretar os fenômenos sociais (Paiva, 2019). Tal abordagem é indicada, segundo Resende, “quando se pretende focar nas representações de mundo, relações sociais, identidades, opiniões, atitudes, crenças ligadas a um meio social” (2009, p. 57). Nesse sentido, a função do pesquisador é compreender as experiências vivenciadas pelos participantes do estudo e a forma como estas refletem em suas trajetórias e práticas, trazendo à tona as particularidades de tais experiências.

No âmago do paradigma das pesquisas de cunho qualitativo, encontram-se as pesquisas interpretativistas em Linguística Aplicada, na qual se insere esta tese. Moita Lopes esclarece que as pesquisas interpretativistas surgem como um contraponto aos estudos de cunho positivistas, voltados para a área das Ciências Humanas, a fim de promover uma compreensão aprofundada dos objetos de estudos analisados na área das Ciências Sociais. O pesquisador aponta, ainda, que, por um lado, nos estudos na área das Ciências Humanas calcados numa visão positivista, os procedimentos metodológicos e de análise padronizam, generalizam e tratam os dados de maneira objetiva. Por outro lado, nas investigações de natureza interpretativista, a padronização é avaliada como uma realidade distorcida dos dados, uma vez que não dão conta de captar a “multiplicidade de significados que o homem atribui ao mundo social ao constituir-lo” (Moita Lopes, 1994, p. 332).

Com base nessa premissa, para os estudos de cunho qualitativo-interpretativista, o que conta, então, como conhecimento, são os significados que os homens, no processo de interação, produzem, constroem ou destroem, acerca das experiências vivenciadas. Como as Ciências Sociais têm como objeto de investigação a linguagem, Moita Lopes (1994) considera inadequada a utilização dos mesmos procedimentos metodológicos e de análise utilizados nas Ciências Humanas, ainda que, eventualmente, declarada, de forma equivocada, uma soberania entre as pesquisas de cunho positivista em detrimento das pesquisas de cunho interpretativista.

Para o autor, a investigação de natureza interpretativista parece ser “mais adequada para tratar dos fatos com que o linguista aplicado se depara, além de ser mais enriquecedora por permitir revelar conhecimentos de natureza diferente devido ao seu enfoque inovador” (1994, p. 332). Reportando-se a Giorgi (1985), Moita Lopes (1994) apresenta três características que devem orientar a pesquisa interpretativista, as quais concedem-na a condição e a validação de uma pesquisa científica, sendo elas: (a) metódica, que indica que os procedimentos de investigação devem ser estabelecidos de forma clara; (b) sistemática, que diz respeito à relação que deve ser estabelecida entre o objeto de estudo e a outras questões

coexistentes; e (c) criticada, que diz respeito à compreensão do pesquisador dos limites da pesquisa, bem como a submissão da pesquisa para avaliação dos pares. Tais características serão contempladas nesta pesquisa e sinalizadas no corpo do texto desta tese.

Além de esclarecer que, na perspectiva interpretativista, o conhecimento é desenvolvido por meio da interpretação dos diversos significados que o circunscreve, Moita Lopes (1994) enfatiza a função da linguagem na construção do conhecimento científico, ao pontuar que é por meio dela que o mundo social é construído. Sendo assim, a linguagem se constitui como objeto de investigação das Ciências Sociais, o que sugere a necessidade de reconhecer a “pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas ao poder, ideologia, história e subjetividade” (p. 331). Essas questões também são enfatizadas pelos precursores dos NEL e serão identificadas e analisadas a partir das histórias de letramento apresentadas pelos professores-participantes desta investigação.

À guisa de síntese, podemos assinalar dois pilares fundamentais que orientam a abordagem qualitativo-interpretativista, a saber: (a) a linguagem como objeto de pesquisa, pois considerada central no (re)conhecimento do fato social e meio de acesso à compreensão e às subjetividades dos participantes e ao mundo social e (b) a compreensão da experiência realizada por meio da interpretação dos diversos significados que atravessam o conhecimento.

Realizadas essas considerações, é possível considerar que essa abordagem de pesquisa atende ao objetivo geral delimitado para esta tese, já que buscamos, justamente, analisar vivências, percepções e práticas pedagógicas de professores de cursos de bacharelado acerca dos letramentos acadêmicos, vivenciadas na esfera acadêmica, buscando trazer à tona as relações de poder, produção de sentido e identidades que perpassam tais experiências.

Como assinalamos acima, a linguagem constitui, nas pesquisas de cunho qualitativo-interpretativista, o principal objeto de análise do pesquisador, tendo em vista seu papel na organização e na apresentação da experiência humana, por meio de discurso. De acordo com Benson, este tipo de pesquisa pode ser definido como “a redução de dados para palavras (códigos, tabelas, categorização, sistemas, narrativas, etc.) e argumento interpretativo” (2013, p.1).

A partir da indagação sobre como reportar os resultados obtidos por meio de estudos de natureza qualitativa, crítica e reflexiva, Cadilhe, ancorado em Canagarajah (1996), defende o percurso da pesquisa narrativa como forma de produzir conhecimento, trazendo à baila três argumentos para defendê-la: o primeiro, o fato de que “as narrativas situam o conhecimento local de comunidades pesquisadas”; o segundo, as narrativas “possibilitam valorizar um conhecimento que vem de baixo para cima, em que teorias emergem pela incorporação de

diferentes racionalidades; e, terceiro, como efeito, “as narrativas representam formas concretas de conhecimento, em oposição a abstrações ‘universalizantes’ de grandes teorias”. (2020, p. 126)

Por isso, além da abordagem qualitativo-interpretativista, definimos, como método de pesquisa, a pesquisa narrativa. Tal método foi selecionado porque, assim como Galvão (2005), acreditamos que, por meio da linguagem, é possível que os participantes consigam acessar e organizar as experiências vivenciadas - no caso da pesquisa em tela, aquelas relacionadas ao processo de ler, escrever e oralizar gêneros discursivos acadêmicos - e, conseqüentemente, vislumbrar suas próprias identidades docentes. Como destaca Ferreira (2021), somente a linguagem, “em sua forma concretamente narrada”, pode revelar os significados produzidos a partir das experiências vivenciadas. E, já que pretendemos conhecer as histórias de letramento vivenciadas pelos professores-participantes, a pesquisa narrativa apresenta um caminho promissor para alcançar o objetivo delimitado.

A pesquisa narrativa é definida por Clandinin e Connelly como “uma forma de entender a experiência”, na qual é possível encontrar um percurso seguro para tratar das histórias relatadas (2000, p. 20). Referimo-nos ao conceito de experiência, com base na concepção proposta por Dewey, como um “contínuo experiencial na interação”, que possui como princípio básico da experiência a continuidade e a interação (Barcelos, 2020, p. 55). O foco do pesquisador narrativo é analisar os relatos de experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa, “a partir da perspectiva de cada um dos envolvidos, ou seja, o foco da pesquisa é no como cada um vive e narra a experiência” (Bengezen, 2020, p. 81).

No que tange às experiências relatadas pelos participantes da pesquisa, Galvão alerta-nos para o fato de que não é possível acessá-las de forma direta; o que conseguimos é alcançar as representações que estes apresentam das experiências vivenciadas, “por meio do ouvir contar, dos textos, da interação que se estabelece e das interpretações que são feitas” (Galvão, 2005, p. 300). Sendo assim, “tudo o que temos é oralidade e textos que representam parcial, seletiva e imperfeitamente a realidade” (Galvão, 2005, p. 331), em nível individual e subjetivo. Por isso, a impossibilidade de realizar generalizações categóricas e universais com base nas narrativas geradas, já que o “significado é fluido e contextual, não é fixo nem universal” (Galvão, 2005, p. 331).

Referenciando Stephens, Galvão (2005) esclarece que as narrativas são constituídas por três elementos que se complementam, a saber: história, discurso e significação. A história engloba as pessoas que compõem os acontecimentos, tendo em vista o tempo e o espaço em que estes ocorreram (na pesquisa em tela, os percursos vivenciados pelos

professores-participantes); o discurso diz respeito à maneira como a história é narrada (neste trabalho, os relatos de experiências verbalizados e a forma como foram organizados e avaliados pelos participantes); e a significação, que trata da compreensão que o leitor-ouvinte depreende a partir do inter-relacionamento da história e do discurso (neste estudo, nossa interpretação, enquanto investigadores, dos relatos compartilhados). Por isso, podemos sinalizar que as narrativas são “holísticas, sociais, relacionais e vinculadas culturalmente, não podendo ser separadas de seus contextos sócio-históricos e culturais de onde surgiram” (Barcelos, 2020, p. 29).

Pesquisadores que se debruçam sobre a pesquisa narrativa, tais como Cadilhe (2020) e Barcelos (2020), esclarecem que há diferenças entre a pesquisa narrativa e a pesquisa com narrativa. Por um lado, na pesquisa narrativa, o pesquisador utiliza narrativas tanto para analisar como para apresentar os dados gerados nas pesquisas. Por outro lado, na pesquisa com narrativas, as narrativas são utilizadas como dados de pesquisa, objetos de estudo. De Fina e King defendem a pesquisa com narrativas por compreenderem que, por meio delas, é possível alcançar “os mundos concretos da história em que as interações são revividas” (2011, p. 166). Nesta investigação, realizaremos a pesquisa com narrativas, já que os relatos de experiências narrados pelos professores-participantes irão compor o corpo de dados desta tese.

A fim de dar prosseguimento à compreensão da pesquisa narrativa, merecem destaque os formatos em que as narrativas se apresentam. Referenciando Van De Mieroop, Ferreira destaca que os formatos das narrativas acompanharam as mudanças que foram acontecendo no desenvolvimento das próprias pesquisas narrativas, deixando, assim, de se estruturar, unicamente, no padrão canônico, que apresentava início, meio e fim das histórias, por exemplo. Pelo contrário, “o foco deixou de ser a estrutura do texto em si para o entendimento sobre o que pode emergir e ser performatizado durante as interações sociais em que as narrativas ocorrem” (2024, p. 47). Pode-se deduzir que esse processo de transformação nos formatos das narrativas aconteceu em razão da própria maleabilidade dos gêneros discursivos que, como sinaliza Bakhtin (2016), possuem características relativamente estáveis.

Dentre os formatos das narrativas, destacamos as pequenas narrativas, que, nas palavras de Cadilhe (2020), referem-se tanto à extensão (curta) das narrativas como às histórias que são elaboradas no cotidiano das pessoas de forma natural para se relacionarem. O autor defende que as pequenas narrativas podem ser utilizadas como recurso metodológico para produção de conhecimento, considerando “saberes teóricos, mas também vivenciais, afetivos”. Além disso, elas auxiliam na viabilização de epistemes sobre a prática docente, já

que objetiva destacar as vivências profissionais dos professores. A definição de pequenas narrativas dialoga com os dados gerados e apresentados nesta pesquisa, por isso subsidiará nossas reflexões.

Ainda levando em conta o formato das narrativas, Ferreira (2024), referenciando Van De Mieroop, destaca duas dimensões centrais que compõem as narrativas, a saber: o narrador e o evento narrado. Tais dimensões possuem ramificações que, se consideradas, potencializam o processo de análise do pesquisador. No que diz respeito ao narrador, associam-se à (a) dimensão da propriedade - participante ou observador da experiência; (b) dimensão da autoria - experiência vivenciada pelo próprio autor, por terceiro ou, ainda, por um coletivo; e (c) dimensão do interlocutor - em que medida o ouvinte, no caso, o pesquisador, influencia na construção da narrativa do pesquisado. No que tange aos eventos narrados, têm-se as dimensões de (a) frequência - fatos concretizados ou hipotéticos; (b) de tempo - localização temporal precisa ou imprecisa; (c) de avaliação - apreciação direcionada à experiência relatada. As histórias narradas nesta tese serão analisadas tendo em vista as dimensões que compreendem os narradores, bem como aquelas que dizem respeito aos eventos por eles narrados.

Dando continuidade aos estudos sobre pesquisas narrativas, destacamos o espaço tridimensional (Mello, Murphy, Clandinin, 2016; Bengezen, 2020) da investigação narrativa, que corresponde à temporalidade (passado, presente e futuro), à sociabilidade (interacional) e ao lugar (espaço geográfico tanto dos eventos narrados quanto dos eventos de investigação) - tal característica se relaciona com as questões apresentadas anteriormente. Sendo assim, para entender as experiências, o pesquisador deve estar atento à dimensão tridimensional em que as narrativas foram vivenciadas e também geradas. No enquadramento temporal, por exemplo, deve-se observar que, embora os relatos tenham acontecido em determinado momento, a história da vida do pesquisado não paralisa, então, as experiências vivenciadas posteriormente influenciam o modo como as histórias são contadas. No enquadramento interacional, vislumbra-se o relacionamento estabelecido entre o pesquisador e o pesquisado, ou seja, na interação social como meio de gerar dados. Por fim, no enquadramento de lugar, enfatizam-se os espaços em que as histórias se materializaram e, ainda, aqueles em que foram relatadas no contexto da pesquisa.

As dimensões de espaço e de tempo das narrativas também foram sinalizadas por Blommaert (2010) por meio da elaboração do conceito de escala. O pesquisador esclarece que os discursos devem ser localizados e analisados em diferentes temporalidades e espacialidades, o que corresponde a uma análise multifatorial das narrativas. Na tese, no

percurso analítico das pequenas narrativas, buscaremos localizá-las no tempo e no espaço em que ocorreram, estabelecendo relações entre essas duas dimensões com as experiências relatadas. Ainda, considerando o caráter tridimensional das narrativas, buscaremos evidenciar as relações que se estabeleceram no contexto das histórias relatadas.

No que se refere à efetivação da investigação narrativa, Paiva (2008) destaca que a compressão das experiências relatadas pelos narradores se realiza em função de um processo de colaboração entre o pesquisador e o pesquisado. Na ocasião da pesquisa, aquele determina o eixo temático que pretende estudar, solicitando a este que conte as histórias experienciadas acerca do fenômeno investigado. Ao narrá-las, o pesquisado consegue resgatar, registrar e produzir sentidos para suas histórias, para suas experiências, por meio dos movimentos de: (a) contar a história: movimento introspectivo de contar a história para nós mesmos; (b) recontar a história: movimento extrospectivo de compartilhá-la com outras pessoas; e (c) reviver: “vislumbrar outras possibilidades futuras a partir de experiências semelhantes àquelas relatadas” (Barcelos, 2020, p. 56).

Nessa mesma vertente, Vianini e Arruda destacam o papel reflexivo e organizativo das narrativas. Para as pesquisadoras, “ao refletirem sobre suas ações e decisões, por meio do processo narrativo, estudantes e professores podem se tornar mais conscientes de suas possibilidades e potencialidades, gerando novos domínios de ações” (2020, p. 162). Há algo parecido com isso nas palavras de Galvão, que destaca que o interesse pelas histórias de professores “está ligado à ênfase na reflexão em ação, aos argumentos práticos dos professores e a considerarem-se os professores como investigadores” (2005, p. 330).

Assim como Gomes, compreendemos as narrativas como processo “cotidiano e ativo” em que é possível construir e reconstruir as histórias. Trata-se de materialidades linguísticas que, como esclarece o autor, “carregam nossas digitais pessoais e cicatrizes sociais, e podem oferecer pistas sobre nossas personalidades, interesses, crenças, expectativas, emoções, conceitualizações e identidades” (2020, p. 14). É neste sentido que De Fina e King destacam que “as narrativas refletem e moldam as realidades e as relações sociais, e que a análise delas pode mostrar como os indivíduos se posicionam em relação às dificuldades e às ideologias linguísticas”⁸ (2011, p. 164). Essa constatação dialoga, ainda, com Bakhtin (2010), para quem os discursos não são neutros, apresentam-se sempre acompanhados das apreciações

⁸ Tradução própria. Texto original: “As narratives reflect and shape social realities and relationships, narrative analysis can illuminate how individuals position themselves relative to language obstacles and ideologies”

valorativas daqueles que os (re)produzem; são objetos de disputas ideológicas que refletem e refratam a realidade material, nas palavras do autor.

Galvão (2005) expressa que, para alcançar todos esses vieses - posicionamentos, identidades, crenças, emoções, concepções - que ecoam nas narrativas, no campo interpretativo, é preciso analisar não só o que é dito, mas também como é dito. São estas pistas que buscaremos desvelar nas narrativas apresentadas pelos participantes deste estudo, no que tange às suas vivências de leitura, escrita e oralidade de gêneros secundários, no cenário acadêmico, tanto na condição de estudante como no papel de professor. Traremos para o debate quais e como as experiências são relatadas pelos professores-participantes.

Antes de analisar as avaliações que os participantes da pesquisa conferem aos eventos narrados - processo de indexicalidade -, Cadilhe, baseado na perspectiva da antropologia linguística de Wortham e Reyes, ressalta que, num primeiro momento, cabe ao pesquisador mobilizar o recurso da entextualização das narrativas. Tal recurso compreende o processo de “tornar o discurso passível de extração, de transformar um trecho de produção linguística em uma unidade - um texto - que pode ser extraído do seu cenário interacional” (2020, p. 141). Posteriormente, a partir disso, os discursos mapeados são analisados tendo em vista o processo de indexicalidade, o qual se relaciona à análise da forma como os narradores se referem aos eventos narrados, atribuindo-lhes distintas avaliações. Tais avaliações podem ser verificadas, por exemplo, por meio de indexicais avaliativos (adjetivos e advérbios) utilizados pelos narradores para enquadrarem suas histórias. Além de análise relacionada ao processo de indexicalidade, assim como Clandinin destaca na compreensão do espaço tridimensional da pesquisa narrativa, Blommaert (2010, apud Moita Lopes, 2013, p. 433) esclarece que os discursos devem ser contextualizados e analisados a partir do conceito de escala, o qual, nas palavras do pesquisador, representa o tempo e o espaço em que a história narrada foi vivenciada. Indo mais além, sinaliza o autor, a temporalidade e a espacialidade em que os discursos se localizam evidenciam “forças agentivas, verticais e hierarquizadas” (Silva, 2014, p. 433).

Para sintetizar, apresentamos abaixo o quadro em que inserimos as principais informações que serão utilizadas para realização desta tese no que diz respeito tanto às perspectivas e definições das narrativas como aos recursos analíticos que serão acionados para interpretar os dados gerados, sobretudo as narrativas docentes. Agrupamos os conceitos semelhantes citados no decorrer do texto para facilitar a visualização e a compreensão dos sentidos. Para elaboração do referido quadro, buscamos inspiração na investigação de Ferreira (2024).

Quadro 2 - Narrativas: definições/perspectivas e recursos analíticos

Narrativas: definições e perspectivas	Pesquisa narrativa: forma de entender a experiência (Clandinin e Connelly, 2011)
	Narrativas como dispositivos de reflexão epistêmica: narrativas como meio de compreender a realidade, as identidades e as epistemes (Cadilhe, 2020)
	Histórias: acontecimentos relatados (Galvão, 2005)
	Pequenas narrativas: variedade de formato, de extensão, de estrutura retórica (Cadilhe, 2020)
	Pesquisa com narrativas: narrativas utilizadas como dados de pesquisa (Cadilhe, 2020; Barcelos, 2020)
Narrativas: recursos analíticos	Espaço tridimensional da pesquisa: temporalidade, sociabilidade e lugar (Mello, Murphy, Cladinin, 2016)
	Escala: temporalidade e espacialidade (Blommaert, 2010)
	Discurso: formato de organização e de avaliação das histórias por parte dos participantes do estudo (Galvão, 2005)
	Análise de posicionamento: como os participantes são posicionados nas histórias relatadas (De Fina, 2015)
	Processo de indexicalidade: a avaliação que os participantes conferem aos eventos narrados (De Fina, 2015)
Apreciações valorativas: avaliação impregnada nos discursos (Bakhtin, 2010)	
Significação: interpretação que os investigadores concedem às histórias	

	narradas (Galvão, 2005)
--	-------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Antes de concluir esta seção, recuperamos a discussão de Mello, Murphy e Clandinin sobre as três tensões⁹ que, em geral, geram dificuldades aos pesquisadores narrativos para realização da pesquisa, sendo que uma delas (a segunda) dialoga, de certa maneira, com o processo de entextualização mencionado anteriormente. A primeira tensão sinalizada pelos pesquisadores diz respeito ao “engajamento no início da narrativa autobiográfica”. Para eles, ao produzir sua narrativa autobiográfica, o pesquisador reflete sobre as razões e os caminhos que o levaram a se engajar na investigação proposta e, ainda, sinaliza ao leitor a relação que mantém com o objeto em estudo. Escrevem assim os autores:

Sem ter o entendimento do que traz cada um de nós para nossos quebra-cabeças, nós corremos o risco de entrar em relacionamentos sem um sentido de quais histórias estamos vivendo e contando nos relacionamentos de pesquisa, e nas maneiras que nos atentamos para as experiências dos participantes da pesquisa (Mello; Murphy; Clandinin, 2016, p. 568-569).

Na introdução desta tese, inseri, de forma breve, minha autobiografia, desnudando os motivos que me levaram a ingressar, novamente, em um curso de doutorado e a me relacionar com esta pesquisa que focaliza, assim como naquela ocasião, os processos de leitura, escrita e oralidade vivenciados na esfera acadêmica. Reitero aqui que o que me levou a embarcar nesta viagem, além de objetivos profissionais, muito tem a ver, na dimensão pessoal, com as questões estudadas pelos Novos Estudos dos Letramentos, sobretudo aquelas que tratam das relações de poder e de identidade que predominam nas práticas letradas e no cenário acadêmico.

A segunda tensão trata da transposição dos textos de campo para os textos de pesquisa. Será necessário refletir, por exemplo, sobre como os textos - e as informações ali presentes - que foram produzidos no processo de realização da pesquisa serão elaborados, revisados e materializados quando na escrita do texto da própria pesquisa - processo de entextualização referenciado por De Fina (2005). Em outras palavras, será preciso analisar como os recortes, os sentimentos e as avaliações impregnadas nas narrativas selecionadas para compor os textos

⁹ Os autores, neste trabalho, não utilizam o termo tensão como algo negativo, mas sim como uma “maneira relacional, um espaço com potencial de investigação” (Mello, Murphy e Clandinin, 2016, p. 567).

de pesquisa, em conjunto, serão enquadrados e realçados no texto de apresentação da pesquisa.

Nesta investigação, os textos de campo que estão subsidiando a escrita são: diário do pesquisador, questionário, conversa de WhatsApp e transcrição das entrevistas orais - os instrumentos de geração de dados serão detalhados na próxima seção. A partir desses textos, para selecionar as informações que irão compor o texto de pesquisa, buscamos identificar aquelas que fornecem pistas que auxiliarão na compreensão do fenômeno estudado, com vistas à realização de análises que contemplem os quatro movimentos sinalizados por Mello, Murphy, Clandinin, a saber: para dentro - condições internas -; para fora - condições existenciais, meios -, para trás e para frente - temporalidade (2016, p. 573).

Por fim, a terceira tensão, em estreita relação com as questões anteriores, trata da dificuldade enfrentada pelo investigador em identificar e evidenciar as justificativas pessoais, prática e social/teórica que orientam e sustentam a realização da pesquisa. No caso da tese, numa análise pessoal, justifico a realização desta investigação por dois motivos: (a) enquanto estudante de mestrado e doutorado, os desafios enfrentados nos processos de leitura, escrita e oralidade de gêneros discursivos acadêmicos, mesmo sendo graduada em Letras e (b) enquanto professora universitária, as conversas de corredor realizadas por colegas em que se evidencia o discurso do déficit dos estudantes.

No caso da justificativa social/teórica, defendo que, compreendendo as vivências dos professores nas práticas de leitura, sobretudo, a leitura acadêmica, será possível, se for o caso, vislumbrar políticas de formação dos professores, visando, dessa forma, contribuir para, em alguma medida, remediar o ciclo vicioso vivenciado pelos participantes da esfera acadêmica de reprodução de sofrimento para a leitura (e para a produção) de textos acadêmicos. Como justificativas teóricas/práticas, destacamos o fato de grande parte dos estudos voltados para o campo dos letramentos acadêmicos evidenciar o estudante da esfera acadêmica, deixando, assim, de analisar as experiências e as compreensões de um ator social essencial para promoção de letramentos mais inclusivos e democráticos, o professor (agente de letramento ou agente letrado).

4.2 O CAMPO EMPÍRICO E A IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES-NARRADORES: CAMINHOS PERCORRIDOS

Com intuito de contemplar a característica metódica da pesquisa interpretativista pontuada por Moita Lopes (1994), nesta e na próxima seção, apresentaremos, inicialmente, o cenário da pesquisa e os participantes-narradores; em seguida, os caminhos que estão sendo trilhados para a geração, análise e interpretação dos dados que compõem esta investigação. De antemão, sinalizamos que, em um movimento contínuo e recorrente, a pesquisa bibliográfica e teórica está sendo realizada para sustentar a escrita deste estudo. Sobretudo, buscamos apoio nos referenciais teóricos que discorrem sobre a teoria dos letramentos acadêmicos, os estudos dos gêneros discursivos e a perspectiva da pesquisa com narrativa.

A pesquisa se desenvolve com professores de uma faculdade privada, campus único, localizada no interior do estado do Rio de Janeiro, que oferece, no momento, os cursos de Direito, Educação Física (licenciatura), Enfermagem, Fisioterapia e Psicologia. Os cursos de Engenharia Civil e Administração Pública também fazem parte do quadro dos cursos oferecidos pela instituição (doravante IES), porém, há, aproximadamente, três anos, em razão da escassa demanda, não são abertas turmas para essas áreas. Embora os cursos sejam oferecidos na modalidade presencial de ensino, cerca de 30% das disciplinas do currículo são integralizadas na modalidade a distância, com amparo da portaria Nº 2.117¹⁰, de dezembro de 2019.

A referida instituição foi selecionada pelos seguintes motivos: (a) proximidade geográfica, (b) ser a única instituição, naquela localidade, que oferta cursos de Bacharelado, (c) minha relação com a instituição, já que integro o quadro de professores, sendo responsável pelas disciplinas de Metodologia da Pesquisa e de Português Instrumental¹¹ de todos os cursos

¹⁰ A portaria Nº 2.117, de dezembro 2019 dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior, conferindo as IES o direito de introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2117-2019-12-06.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

¹¹ Preciso pontuar que, quando ingressei na instituição, em 2016, a ementa da disciplina contemplava apenas o estudo de conteúdos gramaticais, tais como crase, regência etc. A princípio, para elaboração de aulas, baseava-me no que era proposto sem nenhuma avaliação crítica do documento. Foi a partir de 2017, quando ingressei no doutorado e comecei a debruçar sobre os estudos dos letramentos acadêmicos, que me envolvi numa batalha para conseguir alterar a natureza da disciplina. Embora o nome da disciplina tenha continuado o mesmo por questões burocráticas, Português Instrumental, atualmente, os gêneros discursivos acadêmicos e suas marcas textuais e discursivas constituem o objeto de ensino e de aprendizagem da disciplina. Preciso dizer, ainda, que esse ajuste só foi possível a partir da promoção de inúmeros cursos de extensão realizados por mim na instituição, bem como a partir de uma aula inaugural que realizei, quando, na ocasião, discorri sobre os pressupostos dos letramentos acadêmicos, levando os colegas a refletirem, sobretudo, sobre o caráter processual, contínuo e situado das práticas de leitura, de escrita e de oralidade.

oferecidos pela IES e tendo atuado, no período de 2021 a 2022, como coordenadora pedagógica da instituição. A escolha pela ênfase de Cursos de Bacharelado se deu pelo entendimento de que estes possuem em seus quadros professores que, podemos supor com certa margem de segurança, não tiveram contato, de forma institucionalizada, com as questões que compreendem os processos de leitura, escrita e oralidade na esfera acadêmica. Isso, acreditamos, acarretará a apresentação, por parte dos participantes, de dados genuínos e fidedignos. Além disso, as reflexões propostas e apresentadas no decorrer da pesquisa podem contribuir para suas práticas docentes futuras, já que questões sobre os letramentos acadêmicos estão em debate.

Antes de prosseguir na apresentação do percurso investigativo, preciso destacar que, ao selecionar a referida instituição para realizar a pesquisa, em todas as ações realizadas para o processo de geração e de análise dos dados, mantive-me alerta ao senso de despertabilidade (Clandinin e Connelly, 2015). Tal conceito, no âmbito das pesquisas narrativas, diz respeito à capacidade de o pesquisador manter o rigor científico na elaboração das pesquisas, buscando o equilíbrio e o distanciamento necessários nas relações estabelecidas com os participantes e com o objeto de estudo. Devido a esse entendimento, como dito, todo percurso metodológico e analítico está sendo realizado com maior grau de imparcialidade possível, já que desempenhando a função de pesquisadora, mas também de colega de profissão, vislumbrando a escrita de um texto de pesquisa guiada pelo rigor epistemológico.

Selecionada a instituição, no primeiro momento, realizei o contato presencial com a direção com intuito de apresentar a proposta de pesquisa - temática, objetivo, objeto de estudo e metodologia. Mostrando-se interessado pelas questões da investigação e pontuando uma avaliação negativa da escrita e da leitura dos estudantes da IES, segundo ele, com base nos discursos dos professores, o diretor institucional demonstrou interesse pela temática e disponibilizou o endereço de e-mail de todos os professores do quadro da IES.

No segundo momento, via e-mail, enderecei uma mensagem, com anexo do projeto de pesquisa, a todos os professores convidando-lhes para participar da investigação. No período de dois meses, após o envio do convite, obtive o retorno de apenas 2 professores, que sinalizaram o aceite. Com base nesse número, verifiquei a necessidade de pensar outros trajetos para alcançar um quantitativo relativamente expressivo de professores que se dispusessem a participar do estudo. Então, iniciei uma busca ativa de participantes. Como integro os grupos de WhatsApp dos cursos e, por isso, tenho acesso ao contato de todos os professores, o convite foi direcionado também por meio desse aplicativo, de forma individual. Passado um dia sem obter resposta ao convite enviado, retornava, questionando se por acaso o

docente havia recebido e lido a mensagem. Depois desse processo, alcançamos o quantitativo de 6 professores dispostos a participar da pesquisa - a apresentação destes integra a próxima seção.

A fim de registrar e documentar o aceite, encaminhei para o e-mail dos professores-participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), cujo consentimento obtive ao preencherem o formulário.

Antes de encaminhar para apresentação das estratégias metodológicas utilizadas para geração de dados, preciso esclarecer que a relação harmônica e parceira que mantenho e mantive, na condição de docente de todos os cursos e coordenadora pedagógica institucional, possa ter interferido positivamente no aceite dos professores para integrar a pesquisa. Faz-se necessário destacar, ainda, o mérito de esses professores cederem esses tempos-espacos para expressarem suas vozes e de forma transparente, sem pudor, sem receio de avaliações negativas - como será constatado no capítulo destinado às análises -, para efetivação deste estudo cujo tema discutido é extremamente melindroso e, constantemente, velado no âmbito acadêmico: vivências de leitura de textos acadêmicos. Isso maximiza a relevância e a disponibilidade dos professores-participantes em acolher a pesquisa.

4.3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA GERAÇÃO DE DADOS E APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES-PARTICIPANTES

A partir da assinatura do TCLE, iniciamos o processo de geração de dados. No primeiro momento, foi enviado aos professores-participantes, via e-mail, um questionário (Apêndice B), elaborado no GoogleForms, cujas questões se reportavam à formação e à atuação profissional. Sobre a formação, questionamos: tipo de instituição (pública ou privada), período e área de formação na graduação, no mestrado e no doutorado; acerca da atuação dos professores, solicitamos: funções exercidas, tempo de atuação docente, regime de trabalho e carga horária, (in)existência de tempo remunerado destinado ao planejamento de aula, à pesquisa e à extensão, disciplinas/cursos e modalidade em que atuam. Atribuimos nomes fictícios e números para identificação dos participantes, a fim de anonimizar suas identidades.

A seguir, inserimos o quadro em que apresentamos o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa no que diz respeito às suas respectivas formações profissionais. As informações sobre a área de atuação serão projetadas posteriormente acompanhadas de um breve relato

sobre suas histórias de leitura, de escrita e de oralidade vivenciadas na Educação Básica. Tais histórias integram parte de uma entrevista, que foi realizada após a aplicação do questionário. A aplicação, o objetivo e o formato deste instrumento serão detalhados a posteriori.

Quadro 3 - Apresentação do perfil de formação dos professores-participantes da pesquisa

Nome Fictício Referência	Idade	Graduação: instituição; curso; período	Mestrado: instituição; curso; período	Doutorado: instituição; curso; período
Ruan	42	Privada; Graduação em Enfermagem; 2003	Privada; Saúde da Família; 2014	Iniciou, mas não conseguiu concluir o curso
Luna	36	Privada; Graduação em Enfermagem; 2014	Pública, Saúde da Mulher; da Criança e do Adolescente; 2018	Pública; Saúde Coletiva com Ênfase em Saúde da Mulher; da Criança e do Adolescente (em andamento)
Olívia	52	Privada; Licenciatura em Educação Física; 1992	Privada; Ciências da Religião; 2019	Não realizou
Jéssica	42	Privada; Graduação em Psicologia; 2004	Privada; Psicologia Social; 2008	Pública; Psicologia; 2019
Álvaro	44	Pública; Graduação em Psicologia; 2006	Pública; Mestrado em Ensino; 2021	Não realizou
Eliana	35	Privada; Psicologia; 2013	Pública; Mestrado em Ensino; 2018	Não realizou

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Ruan - “Nada de leitura de livro”.

Ruan se autodeclara homem branco. Embora formado em Enfermagem, recentemente atua apenas como docente, profissão exercida no âmbito acadêmico há 13 anos. Enquadrado no regime de trabalho como professor horista, leciona em duas instituições privadas, totalizando 29 horas de trabalho semanais. É responsável pelas seguintes

disciplinas/modalidade: Enfermagem em Saúde Coletiva, Política de Saúde, Epidemiologia, Saúde Coletiva, Extensão Integrada (presenciais); Vigilância em Saúde (Ead). Em ambas as faculdades em que exerce o ofício docente não há tempo remunerado destinado ao planejamento de aula, à realização de pesquisa ou à execução de projetos de extensão.

Quando na Educação Básica, lia, no contexto escolar, fragmentos de textos. Nas palavras do professor, “nada de leitura de livro”. Esta foi solicitada apenas na ocasião de cursinho preparatório para vestibular, realizado numa cidade vizinha. “A gente copiava do quadro, o professor escrevia a giz e a gente copiava, raramente a gente utilizava algum livro além”. Em geral, a leitura era solicitada para fins de aprendizagem de determinados conhecimentos, que eram apresentados de forma “verticalizada” pelo professor e recebido pelo estudante de forma “passiva”. “Professor, posso falar? É assim mesmo? É bem verticalizado né, a gente tinha mais medo que respeito”.

Em se tratando do processo de produção escrita, ainda naquele contexto, as propostas de produção textual se materializavam no texto denominado “redação”. Ruan relata: “não tinha noção do que era texto narrativo, descritivo, sabe? A gente não tinha essas especificações de textos que são cobrados hoje, pois só produzia textos dissertativos”. Os textos produzidos tinham como fim a atividade avaliativa do professor e seguiam uma estrutura rígida, a qual era por ele apresentada. Ele esclarece: “a gente nem podia mesclar um assunto com outro para contextualizar o processo ali, de ensino e de aprendizagem”. Depois de elaboradas, tais produções eram entregues aos docentes que “nunca” apresentavam retorno com devidas orientações e sugestões para revisão e reescrita textual. Quando estimulado a se recordar sobre o processo da produção oral, o participante garante que esta modalidade nunca ocupou a posição de objeto de ensino e de aprendizagem nas aulas de nenhuma disciplina que cursou. Recordar-se, ainda, de que raramente os estudantes eram convidados a falar em sala de aula, pois quem “tinha o conhecimento era só o professor”. Por isso, não tem nenhuma lembrança sobre a oralidade nesse nível de ensino.

Luna - “Os textos já eram dados e era essa coisa de você interpretar e o professor falar se está certo ou errado, apenas”.

Luna se autodeclara mulher branca. Atua, desde 2020, como professora e presta consultoria em amamentação. Enquanto docente, trabalha 20 horas semanais e, assim como Ruan, não recebe pelo trabalho de planejamento, pesquisa e extensão que são desenvolvidos na instituição em que leciona. Na modalidade presencial, é responsável pelas disciplinas

Saúde da Mulher, Extensão Integrada, Promoção da Saúde, Cuidados Paliativos; na modalidade Ead, ministra Sistematização da Assistência de Enfermagem.

Quando convidada a relatar histórias sobre a leitura à época da Educação Básica, a docente acentua que gostava muito de ler quando criança e adolescente por conta do estímulo que recebia de seus pais, que sempre a presenteavam com livros. Por isso, na escola, era responsável pela leitura da apresentação de roteiros de teatro e outros textos. Entretanto, faz questão de evidenciar, de forma crítica, que o gosto pela leitura não foi desenvolvido no contexto escolar, já que as atividades de leitura propostas, em geral, eram “mecânicas”. Luna esclarece que nessas atividades “os textos já eram dados e era essa coisa de você interpretar e o professor falar se está certo ou errado, apenas”.

No que diz respeito à produção escrita, nas atividades prescritas pelos professores, era exigida uma estrutura rígida em torno do texto, que contemplava, segundo ela, “o que deve conter no primeiro parágrafo, o que deve contar nos parágrafos subsequentes”, por exemplo. “A gente era muito mecânico, só repetia o que o professor pedia que fosse feito, porque não tinha liberdade”. Assim como as experiências de Ruan, aspectos relacionados à autoria, ao plágio, à citação não foram contemplados, sequer sinalizados nas disciplinas cursadas na Educação Básica. Depois de produzidos, os textos eram corrigidos, mas não havia nenhum tipo de devolutiva, com ou sem apontamentos por parte do professor. Recebia apenas uma nota avaliativa.

Sobre as lembranças das experiências com textos orais, Luna adverte que nenhuma dimensão da oralidade foi trabalhada na Educação Básica. Em geral, produziam cartolinas para apresentar algum conteúdo para o professor, mas, como não recebiam orientações, baseavam-se, para exposição oral, nas apresentações dos colegas. Sobre as histórias de letramento vivenciadas na Educação Básica, a docente conclui esclarecendo que nunca teve muita dificuldade para ler, escrever e falar os textos, atribuindo a isso a característica de ser comunicativa.

Olívia - “[...] era tão separada (gramática) que realmente tinha dificuldade de colocar aquilo fazendo sentido”.

Olívia se autodeclara mulher branca. Por conta de sua formação - Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Fisioterapia - além de professora, exerce a função de fisioterapeuta. Como docente, trabalha 16 horas semanais; como fisioterapeuta, 10 horas semanais. Na faculdade, leciona nos cursos de Educação Física e Psicologia, sendo

responsável por diversas disciplinas. Neste, na modalidade presencial, ministra Anatomia e Neuroanatomia, Neurofisiologia, Extensão Integrada e Psicomotricidade, em Ead; naquele, Anatomia Humana, Didática Geral e da Educação Física, Estágio supervisionado, Extensão Integrada, todas ofertadas presencialmente. A docente, como ministra a disciplina responsável pela elaboração e efetivação das atividades de extensão da IES, Extensão Integrada, diz serem remuneradas tais atividades. Entretanto, assim como os demais professores, o tempo destinado para elaboração das aulas e para realização de pesquisas não é contabilizado para fins de pagamento.

Quando questionada sobre suas histórias pregressas de letramento, no cenário da Educação Básica, Olívia conta que as práticas de leitura propostas pelos professores “não eram bem leitura, né? A gente tinha que interpretar um texto, mas assim, leitura, não”. Havia, conforme a professora, a obrigatoriedade da leitura de livros semestrais, mas as propostas de leitura sempre vinham acompanhadas de uma atividade avaliativa. Esclarece que “depois da leitura, na prova, tinham questões voltadas para compreensão do livro”, todavia não havia espaços destinados para discussão da produção de sentidos atribuída pelos estudantes, pois “a interpretação certa era sempre a que o professor falava”. Ainda sobre os processos de leitura, ela se lembra de que sempre teve muita dificuldade para compreender os textos, pois, em sua visão, eles sempre apresentavam “duplo sentido”. Reflete que isso a prejudicava quando precisava de interpretar um problema matemático, por exemplo.

Olívia inicia a contação das histórias de produção escrita se recordando dos concursos de redação de que participava. Na ocasião, a docente responsável pela disciplina apresentava um tema - amizade, amor, por exemplo -, e solicitava aos alunos que elaborassem “uma redação só”. A proposta de produção não apresentava nenhuma orientação para sua execução, sinaliza a participantes. Depois de realizada, eram selecionadas as melhores redações, as quais, posteriormente, eram anexadas no mural da sala de aula. Das aulas de Língua Portuguesa, “com clareza”, ela se lembra de dois pontos: a dificuldade que apresentava para ler e escrever os textos e a “parte da gramática”. Sobre a gramática, nas palavras da narradora, “tinha a parte da literatura, da interpretação de texto e tinha a parte da gramática, e é muito engraçado né, acho que parecia que era uma coisa muito separada [...]. Dentro da gramática, se você sabe gramática, você tem que colocar ela na escrita, né? Mas era tão separada que realmente eu tinha dificuldade de colocar aquilo fazendo sentido né, vamos dizer assim”. Depreende-se que como a gramática da língua era trabalhada de forma descontextualizada, Olívia não compreendia que aquela aprendizagem devesse e pudesse integrar suas escritas (e leituras). Quando estimulada a recordar-se de suas experiências com a oralidade, ela informa

não haver nenhuma lembrança devido ao fato de essa modalidade da língua nunca ter sido objeto de ensino e de aprendizagem das aulas frequentadas.

Jéssica - “Gostava dos textos teatrais, lá tinham espaços para a gente se colocar”.

Jéssica se autodeclara mulher branca. Além de exercer a função docente há 17 anos, é empresária e psicóloga. Na IES, enquadra-se no regime parcial de trabalho, o que corresponde a carga horária de aproximadamente 20 horas semanais. Assim como os demais docentes que ali atuam, embora realize pesquisas e ações extensionistas, o tempo dedicado à execução dessas atividades bem como ao planejamento das aulas não é remunerado. Quando questionada sobre as disciplinas pelas quais é responsável, ela conta que elas variam a depender do semestre, enfatizando que em 17 anos de magistério já ministrou mais de 60 disciplinas diferentes.

A professora se qualifica como uma leitora voraz. Em um movimento de digressão, destaca que lia muito, tanto no contexto escolar como fora dele. Ao acompanhar a rotina escolar do filho, que tem 12 anos de idade, segundo ela, é perceptível uma mudança na cobrança de leitura por parte da escola. Lia clássicos, como Dom Casmurro, Pequeno Príncipe e outras histórias. Sublinha que, apesar de o pai não ter tido acesso aos estudos e não saber codificar e decodificar palavras, havia uma rotina de leitura noturna da bíblia em sua casa, dinâmica proposta por ele.

Ainda sobre a leitura, no cenário escolar, conta que os professores, quando solicitavam a pesquisa (leitura) de determinado assunto, sempre orientavam os alunos em relação à fonte de pesquisa que, à época, contemplava as enciclopédias e os dicionários. Prossegue relatando que, a partir da leitura, os professores realizavam dois momentos: primeiro, uma discussão geral em torno do texto lido, quando os estudantes podiam falar sobre a produção de sentido estabelecida; segundo, uma síntese, realizada pelos professores, sobre as informações apresentadas. Relembra-se de que, quando tinha que realizar a leitura “em voz alta” para a turma, convidava os colegas para irem até sua casa para “treinar” a atividade. Quando percebia alguma dificuldade de leitura, Jéssica lia para a irmã, que corrigia o que julgasse necessário. Pela exposição à leitura desde muito cedo nos espaços em que circulava, Jéssica justifica sua facilidade para ler e seu interesse pela leitura.

Sobre as experiências de produção escrita, no Ensino Fundamental, escrevia “diário”, que era produzido com objetivo de registrar resumos de livros lidos ou atividades realizadas, por exemplo. Recordar-se, ainda, com entusiasmo, da produção de um livro, que foi

socializado no jornal e na festa da família da escola. Depois, passou a produzir “redação” e resumo das histórias que lia. Na organização retórica da redação, explica, “vem a introdução, você desenvolve a conversa, você finaliza, você assina e coloca a data”. Adverte que não havia espaço para criatividade, “pois o modelo era muito fechado”. Comumente, os textos eram produzidos para fins de avaliação do professor ou, ainda, como suporte para apresentação oral, como a escrita de cartazes. Depois de entregues, os textos eram corrigidos e devolvidos para os alunos com a avaliação (bom, muito bom etc.). As correções contemplavam sobretudo aspectos relacionados ao conteúdo e à gramática padrão da língua, sendo destacadas no próprio texto. Nas palavras de Jéssica, “ela [a professora] riscava e botava o certo, não tinha essa coisa de comentar o porquê estava errado, não”.

No que tange à produção de textos orais, lembra-se das apresentações de teatro com as quais sempre esteve muito envolvida. Conta que cursava uma disciplina obrigatória (mas não eliminatória) de teatro. Naquele cenário, recebia orientações sobre postura corporal, entonação da fala, entre outros aspectos. Depois de ensaiadas, as peças de teatro eram realizadas no auditório da escola e tinham, como público-alvo, professores e família dos integrantes da peça. Nas aulas subsequentes, o professor pontuava os pontos negativos e positivos das apresentações realizadas pelos alunos. Nessas ocasiões, avalia, “tinham espaços para a gente se colocar, seja na escolha da roupa, na forma como iria falar...”. Ao realizar uma autoavaliação acerca dos processos de produção textual escrita, na Educação Básica, Jéssica esclarece que não tinha dificuldade, pois “sempre escrevia, escrevia muito”; em relação aos textos orais, atribui seu bom desempenho à ausência de timidez.

Álvaro - “Não senti nenhum avanço para escrever e falar na educação básica”.

Álvaro se autodeclara homem branco. Exerce três funções profissionais: professor, psicólogo (consultório particular) e diretor geral do Departamento de Saúde Mental na cidade em que reside. 12 horas semanais são dedicadas à docência (sala de aula) e, aproximadamente, 40 horas são ocupadas na execução dos demais trabalhos. Há sete anos, atua como professor no Curso de Psicologia, sendo responsável pelas seguintes disciplinas: Psicologia Social, Psicologia Institucional, Psicopatologia e Psicanálise, todas ofertadas na modalidade presencial.

Qualifica sua relação com a leitura como prazerosa. Conta que desde cedo lia muito no âmbito escolar e familiar. Recordar-se, com clareza, das histórias que lia à época, citando os livros da coleção Vagalume e o livro Aventura de uma criança de Mandorinha, “que falava de

vitaminas, de crianças fazendo uso da história das vitaminas [...] fica muito marcada com as imagens”. Ao relatar sobre as experiências de leitura na Educação Básica, embora reconhecendo o estímulo à leitura por parte da escola, ele esclarece que há críticas sobre os encaminhamentos propostos para as tarefas de leitura, uma vez que esta “ficava sempre atrelada, eu me lembro, a escritas, depois eu tinha prova dos livrinhos que eles pediam e ao mesmo tempo para poder comentar. Eu gostava mais dos comentários livres sobre os livros”. Ainda sobre os processos de leitura, no nível médio, não era comum os professores estabelecerem o objetivo da leitura nem indicar fontes e critérios para selecionar os textos que deveriam ser lidos para elaboração dos trabalhos solicitados, por exemplo. Álvaro não se recorda de ter vivenciado obstáculos para compreender os textos propostos na educação básica, mas adverte que, quando era solicitado a ler em voz alta, “sentia muito medo de falhar naquilo que estava apresentado, ler errado, não ter uma entonação específica”.

Ao relatar sobre suas histórias pregressas de escrita, Álvaro não se recorda de os professores solicitarem gêneros específicos, as produções eram denominadas de redação: “eu não tive, assim, com rigor, uma clareza, as especificidades”, avalia. Lembra-se de que havia uma professora, com a qual hoje ele ainda mantém contato profissional, que não explicitava claramente o que queria que as produções contemplassem: “ela pediu algumas coisas e não deixava muito claro”. Por isso, acredita que os alunos nunca alcançaram suas expectativas: “e de não conseguir responder frente a uma não clareza”, o que acarretava à docente “uma certa irritabilidade”.

Depois de receber as produções corrigidas, em geral, avaliadas de forma negativa, conta que questionava à docente “mas o que você queria então com isso? Não entendi”, e ela respondia, como sinalizado, “com grau de irritabilidade altíssimo”. Sobre essa dinâmica, conclui, “ficava sempre uma incógnita, né?”. Nos processos de produção textual, prossegue o participante, nunca foi incitado à elaboração de um texto autoral, mas, ainda assim, buscava em seus trabalhos “alguma coisa autoral minha, alguma coisa minha, com traço meu”. Quando estimado a se recordar sobre o objetivo e os leitores dos textos produzidos, Álvaro informa que a escrita estava vinculada à aquisição de conhecimentos e à avaliação da aprendizagem: “é conhecer, depois avaliar”. Em relação à dificuldade para escrita, o professor não se lembra de tê-las.

Sobre o processo de ensino e de aprendizagem da oralidade, o docente relata as experiências de declamação de poesias, que aconteciam tanto no ensino fundamental como no ensino médio, com “orientações primárias”. Na ocasião, as poesias eram declamadas geralmente na sala de aula, e o professor avaliava o estudante, atribuindo os qualificadores

“bom ou ruim” para as apresentações, de acordo com o requisito “memória”. Conta, ainda, que apesar de haver esses momentos, nunca teve uma aula específica para ensiná-los sobre linguagem corporal e entonação; este conhecimento era abordado apenas nas aulas de língua inglesa e língua espanhola. Antes de concluir, Álvaro avalia: “não senti nenhum avanço para escrever e falar na educação básica”.

Eliana - “Lia muito e escrevia pouco”.

Eliana se autodeclara mulher branca. Atua como psicóloga em uma clínica particular e como professora no curso de Psicologia da instituição. Leciona há três anos, atualmente, com carga horária semanal de trabalho de 20 horas. No semestre vigente, é responsável pelas disciplinas Psicologia do Adolescente, Introdução à Psicologia e Neuropsicologia e Gestalt. Assim como todos os professores da IES, as atividades de planejamento de ensino não são remuneradas - anuncia não realizar atividades de pesquisa e de extensão.

Sobre as histórias pregressas de letramento na educação básica, acerca dos processos de leitura, a professora se intitula como “uma pessoa que gosta muito de ler”. O interesse pela leitura, relata, foi estimulado tanto no âmbito escolar como no âmbito familiar. Recordar-se de que, no ensino fundamental I, lia muito, “ia para biblioteca da escola, tinha uma fichinha, acabava de ler um livro e podia pegar outro”, fazia até rodízio de livros com as amigas. A biblioteca, conta-nos, era um espaço acessível. Já no ensino fundamental II, apresenta uma crítica aos processos de leitura, pois “isso foi caindo um pouco” em razão das leituras específicas das disciplinas que, em geral, predominavam em sala de aula. A proposta era de uma leitura mais “direcionada, rígida”, lia para “responder alguma atividade”, esclarece. Nas atividades de leitura propostas no cenário escolar, lembra-se de que os estudantes podiam apresentar o sentido atribuído para leitura indicada, mas adverte que o professor sempre direcionava, em seguida, para uma interpretação única, exclusiva, que era a por ele definida.

Extraclasse, lia muito também, “as leituras extras que eu fazia por conta de gostar, gostava de ler na minha casa, minha mãe lê muito, meu pai lê muito, lá em casa tem muitos livros”. Obras de Jorge Amado e Paulo Coelho compunham seu acervo de leitura, por se tratar dos autores lidos pelos pais. Como consequência, avalia, não tinha dificuldade para compreender os textos lidos na escola e a leitura era realizada de forma fluida, com prazer. Até cobrava os colegas em relação à leitura: “você já leu?”. Embora fossem raros os obstáculos para leitura, quando surgiam, como estratégia, lia o texto quantas vezes julgasse necessárias sem que isso fosse compreendido como “um esforço, um problema”. Antes de

finalizar seus relatos sobre a leitura, Eliana chama atenção para o fato de que ler, à época, como não havia celular, era também uma forma prazerosa de passar o tempo, além disso aproveita para destacar o papel da escola no estímulo e no desenvolvimento pelo gosto da leitura.

Em contraste com o volume das leituras propostas e realizadas na educação básica, as produções escritas eram escassas, “escrevia pouco”, sobretudo no ensino fundamental, comenta Eliana. No ensino médio, por ter cursado formação de professores, ainda escrevia, mas muito pouco se comparado à leitura. Lá, escrevia relatos de experiência e, por conta das características desse gênero, era uma escrita “mais impessoal”, mas não autoral, no sentido de poder, por exemplo, alterar a estrutura proposta pela docente: “era uma escrita formal”. Registra que a questão da autoria, da criação dos textos foi possível apenas no ensino fundamental.

Os textos produzidos, prossegue, comumente eram lidos apenas pelo professor, que atribuía uma avaliação às produções. No ensino fundamental, era permitida e indicada a reescrita do texto com base nos aspectos sinalizados pelo professor; no ensino médio, não havia essa possibilidade. Quando estimulada a falar sobre as dificuldades enfrentadas para escrita, Eliana desabafa: “eu acho difícil escrever até hoje, eu gosto mais de ler [...] eu sempre achei mais difícil escrever”. Ela conclui que essa dificuldade tem relação direta com o fomento insuficiente para a escrita ou, ainda, pelas propostas de produção textual, que, comumente, eram “muito mecânicas”. Sendo assim, “não escrevia pelo lazer, não tinha um objetivo, o objetivo era prova”.

Acerca dos processos de produção de textos orais, as únicas lembranças das quais ela se recorda são das “aulas como teatro” que produzia no contexto do curso de formação de professores. Naquele cenário, os alunos tinham de encenar uma aula, que geralmente contemplava, ainda, uma apresentação de teatro, com a contação de histórias como Sítio do Pipa Pau Amarelo. A aula-teatro elaborada era socializada para as crianças matriculadas nas séries iniciais, no contraturno, integrando as atividades de culminância dos projetos elaborados pela escola. Assim como nos processos de produção de textos escritos, Eliana esclarece que suas maiores dificuldades em elaborar textos orais contemplavam aspectos relacionados à criação e à organização das ideias, além da incompreensão das dimensões que professores esperavam que fossem contempladas nos textos que produzia. Antes de encerrar, faz questão de ratificar seu “gosto pela leitura” e sua “dificuldade para escrita”.

Realizada essa breve apresentação dos professores-participantes do estudo, prosseguiremos na exposição dos procedimentos de pesquisa.

4.3.1 Sobre a entrevista

Retomando a apresentação dos instrumentos de geração de dados, após a aplicação do questionário, foram realizadas as entrevistas¹², vislumbrando a obtenção das histórias pregressas de letramentos vivenciadas pelos professores-participantes por meio da narrativização de suas experiências (objetivo específico 1). Sobre esse instrumento, recorremos a Vianini e Arruada, por acreditarmos, assim como as autoras, que as “entrevistas individuais semiestruturadas, gravadas em áudio, além de originarem narrativas sobre as experiências e percepções dos participantes, permitem uma interação rica entre pesquisador e colaboradores” (2020, p. 162).

Para elaboração e execução da entrevista, foi organizado um roteiro flexível (Apêndice C) que permitisse identificar narrativas temáticas (Galvão, 2005) sobre as práticas de leitura vivenciadas nas esferas escolar e acadêmica. Assim, as narrativas emergiram a partir de perguntas direcionadas, que foram parafraseadas a fim de contribuir para a compreensão dos professores, sempre que necessário. É preciso destacar que o formato de diálogo (aberto e livre) estabelecido entre mim e os participantes contribuiu para apresentação de alguns relatos de experiências sobre questões que não estavam contempladas no roteiro. Além disso, para fins de organização e com objetivo de enquadrá-las na escala (Blommaert, 2010) e no espaço tridimensional (Mello, Murphy, Cladinin, 2016) das narrativas, foi sugerido aos participantes um arranjo que permitisse a identificação temporal e espacial das histórias narradas, com possibilidade de ir e vir, que indicavam três momentos-espacos: histórias pregressas de letramento no âmbito escolar, histórias pregressas de letramento na esfera acadêmica e práticas de letramento atuais utilizadas nas esferas em que circulam.

Galvão defende que “histórias podem ser um excelente terreno de análise se não ignorarmos todos os aspectos inerentes à sua recolha e apresentação” (2005, p. 330-331). Sobre os aspectos relacionados à sua recolha, esclarecemos que, quando contactados, os participantes puderam selecionar a opção de realizar a entrevista de forma presencial ou remota. Como os participantes optaram pela forma remota, informamos que todas as entrevistas foram realizadas pelo GoogleMeet. Durante sua realização, como dito, fazia perguntas motivadoras aos entrevistados, que além de respondê-las, comumente, apresentavam algum relato de experiência sobre as questões abordadas.

¹² Como dito, as informações sobre as histórias de letramento vivenciadas na educação básica que compuseram a apresentação dos professores-participantes também foram geradas nesta entrevista.

As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas, em áudio e vídeo, e tiveram a duração de aproximadamente 60 minutos. Além disso, armazenadas em uma pasta do google drive, denominada Entrevistas 1 - considerando a necessidade de revisitá-las sempre que necessário, sobretudo no percurso analítico -, e, posteriormente, transcritas em sua totalidade (Apêndice D) e impressas. As narrativas geradas por meio da primeira entrevista foram coletadas no segundo semestre de 2023. Depois de transcritas, as entrevistas foram enviadas aos professores-participantes a fim de que indicassem (ou não) a necessidade de alterar (inserir ou excluir, por exemplo) alguma informação que julgassem pertinente. Nesse movimento, não houve indicação de alteração das informações por parte de nenhum professor.

Objetivamos, por meio da entrevista, favorecer aos participantes uma metarreflexão sobre suas histórias, possibilitando-lhes questionar, reinterpretar, organizar e articular as experiências vivenciadas (Barcelos, 2020). Para finalizar esta seção, apresentamos o Quadro 4, que sintetiza os principais instrumentos selecionados, até o momento, para a geração de dados, a partir da identificação e do aceite dos professores participantes da pesquisa, indicando suas respectivas finalidades.

Quadro 4 – Instrumentos de pesquisa

Período	Instrumento	Objetivo	Etapas metodológicas
02/2023 Uso recorrente	Diário do pesquisador	Anotar insights e informações relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Registrar, ainda, os sentimentos, emoções, crenças, reações dos participantes durante a realização das entrevistas narrativas.	O instrumento foi utilizado durante toda a realização da pesquisa. As anotações registradas, frequentemente, revisitadas, analisadas e incorporadas no texto da tese.
01/2023	Questionário	Traçar o perfil de formação e atuação profissional dos participantes.	O questionário foi elaborado no GoogleForms e respondido por todos os participantes.
02/2023	Entrevista semiestruturada	(1) identificar os principais desafios enfrentados pelos participantes para leitura bem como as estratégias utilizadas	As entrevistas foram realizadas individualmente, pela plataforma GoogleMeet, e, posteriormente, transcritas

		<p>para compreensão dos textos compartilhados nas esferas escolar e acadêmica;</p> <p>(2) compreender de que forma o processo de ensino e de aprendizagem de leitura foram conduzidos nessas esferas discursivas;</p> <p>(3) interpretar como os participantes avaliam as práticas de leitura vivenciadas em ambas as esferas.</p>	<p>em sua totalidade. Tiveram a duração de, aproximadamente, 1h.</p>
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4.4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Borges (2008) acentua que as narrativas podem revelar dimensões preciosas para a análise científica. Nesta pesquisa, como sinalizamos em alguns momentos, inserimos (remos) uma lente nas histórias progressas de letramento (leitura) vivenciadas por professores universitários, na condição de estudantes, nas esferas escolar e acadêmica.

Como esclarecido alhures, os principais objetos de estudo desta investigação são dados discursivos dos professores que emergiram por meio da realização de entrevistas. Este instrumento foi realizado em 2023.2, com objetivo de resgatar as experiências pedagógicas de ensino e aprendizagem de leituras, vivenciadas pelos professores-participantes. Além desses relatos de experiências, constituem, como textos de campo, os quais também foram considerados no processo analítico, as conversas realizadas pelo WhatsApp, os dados gerados por meio dos questionários e as anotações registradas no diário de pesquisa.

Ao longo de todo o percurso analítico, foram apresentados dados de pesquisa obtidos por meio dos instrumentos descritos, sobretudo excertos das narrativas, os quais dialogam com o eixo da leitura e com os subeixos de análise definidos, bem como com os recursos analíticos, teóricos e metodológicos, selecionados para o tratamento do objeto de pesquisa. Para fins de análise, conforme sugerem Vianini e Arruda (2020), ancoradas em Lieblich, realizamos uma escuta dialógica entre três vozes: a voz dos narradores; os aportes teóricos mobilizados; e o monitoramento reflexivo do processo de leitura e de interpretação dos dados discursivos.

Para a realização das entrevistas, elegemos, como categorias de análise, as vivências dos professores-participantes, organizadas a partir do eixo da leitura e dos subeixos gêneros, dispositivos didáticos, desafios, estratégias e avanços relacionados à leitura e à produção de gêneros discursivos acadêmicos. Com base nos dados gerados a partir desse eixo e desses subeixos, as análises decorreram do cotejamento entre: (a) as histórias de letramento dos professores participantes; (b) os conceitos, pressupostos e fundamentos dos Novos Estudos do Letramento, com destaque para os Letramentos Acadêmicos, bem como da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos; e (c) os recursos analíticos da pesquisa narrativa.

A seguir, apresentamos o quadro 5 com os recursos analíticos (teóricos e teórico-metodológicos) que foram acionados para realização das análises dos dados. Esclarecemos que outros recursos (e teorias) foram mobilizados tendo em vista a matéria-prima utilizada para fins analíticos e a necessidade de sua fundamentação.

Quadro 5 - Recursos analíticos para análise dos dados

Recursos analíticos acionados para a análise dos dados	
Dimensão teórica	Dimensão teórico-metodológica
Novos Estudos dos Letramentos: modelos de letramento (Street, 2014; Lea; Street, 2014)	Espaço tridimensional da pesquisa: temporalidade, sociabilidade e lugar (Mello, Murphy, Cladinin, 2016) Escala: temporalidade e espacialidade (Blommaert, 2010)
Letramentos acadêmicos e modelos de escrita e leitura (Gee, 1999; Lillis, 1999; Fiad, 2011, 2017; Fischer, 2007; Lea e Street, 1998, 2014; Street, 2009, 2010, 2014, 2017)	Discurso: formato da organização e da avaliação das histórias por parte dos participantes do estudo (Galvão, 2005) Análise de posicionamento: como os participantes são posicionados nas histórias relatadas (De Fina, 2015) Processo de indexicalidade: avaliação que participantes conferem aos eventos narrados (De Fina, 2015) Apreciações valorativas: avaliação impregnada nos discursos (Bakhtin, 2010)

Gêneros discursivos acadêmicos e processos de ensino e de aprendizagem (Bakhtin, 2016; Motta-Roth, 2000; Lêdo, Bezerra e Pimentel, 2023)	Significação: interpretação que os investigadores concedem às histórias narradas (Galvão, 2005)
--	---

Fonte: Elaboração própria (2024).

A partir desse marco referencial, realizamos uma análise interpretativa, de abordagem qualitativa dos dados apresentados, em que buscamos identificar as histórias progressas de letramento vivenciadas pelos participantes, por meio de seus discursos, bem como os sentidos (posicionamento, expectativas e emoções, por exemplo) por eles atribuídos acerca dessas experiências.

Para finalizar este capítulo, trazemos a assertiva de Cadilhe de que as narrativas, como dispositivo de reflexão epistêmica, são instrumentos que buscam a solução de problemas, mas, sobretudo, constituem, antes, “a compreensão de que a problematização é um princípio produtivo da educação emancipadora” (2020, p. 46). Nesse sentido, nesta tese, considerando as informações apresentadas no terceiro capítulo, que discorrem sobre o cenário atual das pesquisas que se debruçam sobre práticas de leitura, oralidade e escrita realizadas na esfera acadêmica, buscamos problematizar as práticas de leitura vivenciadas pelos participantes da pesquisa, na condição de estudantes, a fim de suscitar reflexões que os auxiliem a verificar em que medida as histórias experimentadas interferem nos modos como se relacionam com a leitura praticadas nas esferas acadêmica e profissional.

Acreditamos, assim como Gomes, que “em se tratando de ensino e aprendizagem, todos temos histórias marcantes, sejam de sucesso, sejam de fracasso. Narramos quando aprendemos; e aprendemos quando narramos” (2020, p. 13). Conhecer e analisar as histórias dos participantes da pesquisa, construir reflexões por meio de suas narrativas, na condição de aprendizes e professores, no movimento proposto pela pesquisa narrativa, retomando a epígrafe deste capítulo, contribui para uma cinesia de “um ler, dar-se a ler e se ler solidários” (Reis; Oliveira; Baroni, 2022, p. 20).

5 HISTÓRIAS PREGRESSAS DE LEITURA: DA ESFERA ESCOLAR À ESFERA ACADÊMICA

Antes de dar início ao processo analítico dos dados gerados, iremos reiterar algumas informações já trazidas à tona nas seções anteriores, tais como justificativa, objetivo e métodos utilizados para realização deste estudo com intuito de facilitar a leitura dos dados. Dentre as justificativas apresentadas, retomamos aqui (a) a lacuna nos estudos voltados para compreensão das histórias de letramento (especificamente com foco na aprendizagem de leitura) vivenciadas pelos professores do ensino superior e (b) o entendimento de que é preciso dar visibilidade a esses profissionais que são, parafraseando Kleiman (2006), agentes de letramento, independentemente da área da formação e do nível de ensino.

A partir disso, como indicado no decorrer do texto, definimos, como objetivo geral, analisar as histórias pregressas de letramento (leitura) vivenciadas por professores universitários, na condição de estudantes, nas esferas escolar e acadêmica, buscando compreender as relações, continuidades e ressonâncias entre essas experiências ao longo de seus percursos formativos. Em outros termos, estamos interessados nos relatos de experiência de professores acerca de como constroem suas histórias de letramento, com o intuito de suscitar reflexões sobre as implicações dessas trajetórias tanto nas práticas pedagógicas que propõem quanto em suas próprias práticas de leitura.

Para gerar os dados da pesquisa e compreender o fenômeno analisado, foi realizada uma pesquisa narrativa, em que os dados foram gerados por meio de entrevistas (gravações de narrativas orais). Nelas, os participantes ora trouxeram à baila pequenas narrativas (Cadilhe, 2020) acerca dos temas lançados, ora, devido à ausência de lembranças (acreditamos que até mesmo pelo fato de não terem vivenciado experiências por eles consideradas relevantes), respostas curtas sobre os questionamentos apresentados.

Na ocasião, foram inventariadas vivências de leitura (eventos de prática de letramento) experimentadas nas esferas escolar e acadêmica na condição de estudantes. Esclarecemos que, embora houvesse um roteiro semiestruturado para direcionar a entrevista, por vezes, foi necessário acionar temas, questões e problemas que configuraram as diversas trajetórias dos participantes, mas que não estavam contemplados no planejamento.

Os participantes, ratificamos, são professores de distintas áreas do conhecimento, que atuam nos cursos de Educação Física, Enfermagem e Psicologia de uma faculdade particular. Isso significa que integram culturas disciplinares diversas, o que pode influenciar no modo

com que se relacionam com os letramentos acadêmicos, já que, além de experimentarem trajetórias diversas com a leitura, escrita e oralidade de gêneros discursivos acadêmicos, realizaram percursos formativos distintos também.

As narrativas foram analisadas coletivamente, considerando o eixo da leitura, como já justificado, e os subeixos selecionados. Nessas análises, mobilizamos os conceitos, fundamentos e pressupostos dos aportes teórico-metodológicos fundamentais em que nos alicerçamos: estudos bakhtinianos (gêneros discursivos), Novos Estudos dos Letramentos (modelos de letramento), Letramentos Acadêmicos (prática do mistério, dimensões escondidas, relações de poder, modelos de escrita (estes para tratar das práticas de leitura acadêmica), além da pesquisa narrativa (entextualização, indexicalização e outros). Esclarecemos que houve ainda a necessidade de recorrer aos estudos que tratam sobre as práticas de leitura vivenciadas também na esfera escolar.

Tendo em vista os entendimentos da pesquisa narrativa, por meio desse processo analítico, buscamos descortinar as emoções, as crenças, as identidades, as motivações e os posicionamentos que os participantes apresentaram nos relatos produzidos. Para identificar todas essas dimensões, as entrevistas foram analisadas diversas vezes, por meio da revisão dos vídeos que ficaram gravados e arquivados em uma pasta do Google Drive denominada “entrevistas”.

Posto isso, para dar organicidade às informações, estruturamos este capítulo em três partes. Inicialmente, trazemos para discussão as narrativas produzidas pelos participantes na condição de discentes na esfera escolar. Posteriormente, analisamos as narrativas acerca das experiências vivenciadas na esfera acadêmica. Em seguida, sinalizamos ressonâncias, continuidades e rupturas entre as experiências vivenciadas em ambas esferas.

Antes de avançar na apresentação e análise dos dados, cumpre retomar duas citações já mencionadas no corpo deste texto. A primeira, referente aos estudos da pesquisa narrativa, destaca que, como dados, “tudo que temos é oralidade e textos que representam parcial, seletiva e imperfeitamente a realidade” (Galvão, 2005, p. 331). Na mesma direção, a segunda, relativa às pesquisas de cunho qualitativo-interpretativista, afirma que a padronização constitui sempre uma realidade distorcida dos dados (Moita Lopes, 1994). Diante disso, esclarecemos que as análises empreendidas nesta tese não ignoram a impossibilidade de generalização do conhecimento, tampouco o fato de que outras realidades e até mesmo interpretações podem ser possíveis acerca da mesma temática e do mesmo objeto de investigação. O objetivo é realizar uma exegese a partir das lentes pelas quais olhamos para os

dados, a saber: nosso próprio percurso formativo-profissional e as teorias que fundamentam o corpo desta tese.

5.1 HISTÓRIAS DE LEITURA VIVENCIADAS NA ESFERA ESCOLAR

5.1.1 Sobre os gêneros discursivos frequentados

No primeiro momento, solicitamos aos professores que se recordassem dos gêneros discursivos lidos na esfera escolar. Em relação aos gêneros, na esfera escolar, foram citados de forma recorrente: “fragmentos de textos”, livros didáticos, livros de literatura, gêneros jornalísticos, “textos específicos das disciplinas”; alguns referenciaram, ainda, os gêneros discursivos frequentados na esfera cotidiana, tais como a Bíblia e os livros de literatura.

Sobre os gêneros inventariados, é possível constatar que comumente os participantes, no âmbito escolar, consumiam predominantemente gêneros restritos, sobretudo, a duas esferas discursivas, a saber, jornalística e literária. Nesse sentido, Marcuschi (2010) sugere que, na esfera escolar, os estudantes sejam expostos a uma variedade de gêneros representativos dos diversos campos da atividade humana, “relacionando-os a algum meio de comunicação e analisando-os em suas particularidades organizacionais e funcionais” (2010, p. 20). De forma semelhante, Castanheiras e Santos destacam que é papel da escola disponibilizar aos estudantes gêneros que eles ainda não frequentam e, ainda, “motivar a leitura e mostrar como os textos cotidianos merecem ser lidos de maneira crítica” (2022, p. 303).

Ainda que no âmbito dos livros didáticos - citados pelos estudantes como principais suporte para os gêneros lidos - seja possível encontrar vários gêneros, sabemos que o ideal é que tais gêneros, sempre que possível, sejam acessados no suporte original em que são veiculados (Rojo, 2012; Marcuschi, 2008). Quando deslocados, a dinâmica interacional (organizacional e, sobretudo, funcional) dos gêneros se torna, em alguma medida, descontextualizada, prejudicando, assim, o alcance do funcionamento em sua totalidade.

Ao discorrer acerca dos gêneros frequentados, em geral, os participantes, além de indicarem os gêneros lidos, apresentavam os posicionamentos avaliativos, sobretudo, em relação à escassez (assim como sinalizado anteriormente, para os participantes a ausência de diversidade de gêneros também é percebida como algo negativo) e à imposição da leitura de tais gêneros, como é possível constatar nos relatos que seguem. Vejamos os relatos que seguem que foram produzidos em resposta ao seguinte questionamento: que gêneros discursivos participavam das atividades de leitura na educação básica?

“Acredito que nenhum. Na minha época, isso foi mais ou menos em noventa e cinco, noventa e quatro, porque noventa e nove fui fazer o cursinho, então mais ou menos por aí... Nenhum, nenhum, era só a aula no quadro mesmo, transmitida, escrita, e leitura de livro, já que o Estado entregava... Tinha uns textos, havia textos, mas textos pequenos, fragmentos, nada de leitura de livro, a leitura de livro mesmo foi solicitada quando eu fui ao cursinho preparatório em outra cidade”. (Ruan)

“Eu não, não me lembro”. (Olívia)

“Olha, pra ser sincera eu não me recordo assim... Inclusive eu não tenho nada pensado, que me marcou de maneira forte, de ter trabalhado leitura nessa parte. Principalmente no ensino médio, né? A parte que talvez eu mais teria lembrado, não tinha indicação de livros, a gente não tinha essa possibilidade, talvez leituras de jornais, artigos de jornais, mas acho que dificilmente que nós precisássemos pesquisar alguma coisa, algo que já vinha talvez pronto para a gente, mas, assim, não tenho uma lembrança forte em relação a isso, não”. (Luna)

Em sua narrativa, com dimensões de tempo (passado) e frequência demarcados, Ruan afirma que lia apenas fragmentos de livros e que a leitura completa de obras foi solicitada apenas no curso preparatório para vestibular. De sua narrativa, é possível depreender algumas questões: primeiro, o reconhecimento de que fragmentos de livros não devem ser nomeados de gêneros (em suas palavras, textos), já que incompletos; segundo, a crença de que um gênero só pode ser assim nomeado em razão de sua extensão, quando afirma que “havia textos, mas textos pequenos”, o que demonstra o desconhecimento do que seriam, então, gêneros discursivos. É justamente por conta do desconhecimento dos estudos dos gêneros discursivos que os falantes/ouvintes, regularmente, tendem, por vezes, a caracterizar um gênero pela sua extensão, e não pelo seu caráter sociocomunicativo (o que justifica nossa defesa de que é preciso formar/pesquisar os professores também).

A narrativa gerada por Luna, além de demarcar a frequência regular dos eventos narrados, apresenta-se carregada de índices avaliativos sobre os processos de leitura. Em suas

palavras, nos eventos de letramento experimentados, nada a “marcou de maneira forte”, “não tinha indicação de livros”, a leitura sugerida era “algo que já vinha pronto”. E justifica que, talvez, por isso mesmo, não consiga mencionar muitas situações relacionadas à leitura. Posicionando-se como sujeito passivo dos eventos, o relato da participante sugere que não havia espaços para a escolha dos estudantes, já que, na maioria das vezes, os textos lidos eram impostos pelos docentes. Para sinalizar a dimensão afetiva sobre a questão, Luna mobiliza, repetidamente, o advérbio “nada”, enfatizando a negação e uma avaliação de descontentamento acerca das práticas adotadas pelos docentes.

Assim como Luna, retomamos Ruan, que também apresenta índice avaliativo em seu relato, utilizando, para isso, o uso do advérbio “nenhum” repetidamente, indexicalizando negativamente a ausência de contato com gêneros na esfera escolar. Corroborando os relatos de Ruan e Luna, Olívia, quando questionada sobre os gêneros lidos, responde “a gente lia aqueles livros”, fazendo referência negativa aos livros, já que proferida em tonalidades dialógicas que expressavam insatisfação quanto aos livros de leitura obrigatória impostos pelos docentes. Em geral, esses profissionais também são convocados a trabalhar livros que muitas vezes não são aqueles selecionados no momento da “escolha”, tendo em vista que a aquisição destes materiais envolve outras questões para além do que é considerado relevante em termos de aprendizagem para o aluno. Sabemos, ainda, que por diversos motivos (tempo, sobrecarga de trabalho, formação e outros) muitos professores apenas seguem o proposto sem inserir outros conhecimentos ou questionar a validade do conhecimento que está sendo veiculado nos materiais de leitura.

Sobre os gêneros frequentados na esfera escolar, percebe-se que: (a) predominam gêneros da esfera literária e jornalística - é importante ressaltar que não há menção a nenhum gênero acadêmico que tenha sido lido na esfera escolar; (b) comumente, são apresentados fora do seu suporte original de veiculação, já que socializados nos livros didáticos; (c) não são apresentados de forma integral, mas sim em formato de fragmentos; (d) os estudantes não possuem poder de escolha acerca dos gêneros que serão lidos, analisados, sendo estes selecionados e compartilhados pelos docentes, currículos, escolas.

Além disso, sobre as narrativas, é possível identificar, primeiro, que os eventos trazidos à baila eram frequentes na esfera escolar; segundo, considerando os itens indexicais presentes na narrativa, que os professores-participantes manifestam avaliações afetivas que demonstram descontentamento acerca dos eventos experienciados; por fim, que grande parte dos professores-participantes ocupava a posição de sujeitos pouco interventivos em tais eventos.

5.1.2 Sobre os encaminhamentos didáticos

Além de apontarem os gêneros, solicitamos aos participantes que trouxessem à tona narrativas relacionadas à leitura à época da educação básica no que diz respeito aos encaminhamentos didáticos adotados pelos docentes. Para facilitar a organização e a leitura desses dados, apresentaremos, primeiro, os relatos dos professores cujas histórias foram, por eles, indexalizadas de forma negativa; em seguida, as práticas que foram consideradas significativas no que diz respeito à formação do leitor e ao desenvolvimento do prazer da leitura.

Isso posto, retomamos as análises dos relatos dos participantes. Sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores para o ensino da leitura, como é possível observar nos trechos que seguem, dois aspectos merecem destaque por terem ecoado regularmente nas histórias dos participantes: primeiro, o receio de direcionar questões aos professores; segundo, as propostas “autoritárias” de leitura em que o único sentido legitimado para os textos era o apresentado pelos docentes. A seguir, seguem relatos acerca do seguinte questionamento: que dispositivos didáticos os professores utilizavam a fim de promover a leitura?

“Na minha básica era muito professor chegando, transmitindo conhecimento e você passivo daquele conhecimento, era verticalizado, não era horizontalizado, na minha época era assim.[...] Levantava a mão e perguntava “Professor, posso falar? É assim mesmo?” É bem verticalizado, né, a gente tinha mais medo do que respeito”. (Ruan)

“Eu lembro dos meus amigos apresentando e depois a professora dando uma discussão geral. Não tinha assim de prevalecer a ideia da professora, não, isso não tinha. Mas eu também não via uma abertura, não sei se isso é uma discussão, cada um ia expondo, mas em forma de apresentação de trabalho e depois a professora fazia um resumo daquilo, era mais ou menos assim”. (Jéssica)

“A única coisa que me lembro é o professor de inglês, que mandava a gente ler, ler, não, fazer a interpretação de texto só, mas era uma coisa meio mecânica. Tinha que ser daquele jeito, né? Não era bem leitura, né?” (Olívia)

“Era interpretação, a gente fazia muita interpretação de textos, esses textos que já eram dados e era essa coisa de você interpretar e o professor falar se tá certo ou não”. (Luna)

As narrativas acima, em relação ao tempo, desvelam eventos ocorridos no passado, e apresentam algumas dimensões semelhantes. Entre elas, destacam-se a alternância do uso das primeira e terceira pessoa, a inserção de interlocutores para sua realização (colegas e professores) e a construção do discurso coletivo para validar as histórias relatadas. Além disso, direta e indiretamente, apresentam índices avaliativos (afetivo e epistêmico) acerca dos eventos trazidos à tona. Novamente, os professores-participantes, nessas narrativas, assumem lugar de pouca agência nas narrativas produzidas.

Antes de adentrarmos nas análises das práticas da leitura em si, cabe resgatar Bakhtin (1992), para quem a leitura se constitui um espaço de diálogo em que o leitor, ao entrar em contato com as palavras do autor, não permanece passivo, mas responde a elas de diferentes formas: pode aderir, problematizar, expandir, reformular, contestar ou até mesmo recusar o que é dito. Essa relação de atitude responsiva ativa é o que confere significado ao texto, pois toda compreensão, ao ser construída, já implica uma resposta e, de modo inevitável, a engendra (Bakhtin, 1992). Nas histórias recordadas, esses movimentos propostos pelo teórico não são estimulados e legitimados, já que os sentidos elaborados pelos leitores-estudantes são ignorados e refutados.

Além disso, essas práticas sinalizadas pelos participantes da pesquisa explicitam como que, também na esfera escolar (na seção de revisão da literatura, mencionamos que esse processo ocorre na esfera acadêmica), são estabelecidas relações assimétricas de poder entre professores e estudantes (Street, 2014). Em outras palavras, quem detém a autoridade para definir o que é válido, relevante e legítimo é quase sempre o professor, sendo a visão, os repertórios, as vivências, a bagagem dos estudantes, descredibilizados. Esse tipo de condução por parte de alguns professores, nas palavras de Ruan, causa “mais medo que respeito”.

Tais práticas demonstram ainda a adoção de uma perspectiva autônoma de letramento (Street, 2014), uma vez que a leitura se limita à decodificação dos textos - não há espaços para “os comentários livres”, aspecto estimado pelo participante Allan em seu relato. Sabemos que, como nos lembram Castanheira e Santos (2022), embora não se trate de “vale tudo”, a leitura pressupõe tanto a apreensão do conteúdo explícito do texto (o que é enunciado) quanto a elaboração de inferências pragmáticas (o que permanece implícito), o que abre espaço para múltiplas possibilidades interpretativas. Se, como nos lembra Boff, “cada um lê com os olhos

que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam” (1997, p. 9), como exigir a produção de um único sentido para o texto lido em sala de aula por diversos sujeitos que percorrem caminhos distintos?

Assim, o ato de ler deixa de ser uma atividade interativa e civilizadora para exercer, nas palavras de Ferrarezi Jr. e Carvalho, “uma função meramente informativa e sempre aplicada como pretexto para alguma atividade escolástica” (2017, p. 21), muitas vezes, quase estéril. A assertiva dos autores citados acima acerca da leitura para decodificação de informações e como pretexto apenas para explicitar algumas características dos textos disponibilizados não é diferente do que apontam os participantes ao responderem esta questão: os professores apresentavam o objetivo da leitura?

“A única coisa que a gente fazia era a leitura e, depois, acho que na prova, tinha sempre algumas questões voltadas para o livro”. (Olívia)

“A leitura ficava sempre atrelada, eu me lembro, às escritas, depois eu tinha prova dos livrinhos...” (Álvaro)

“Eu lembro do professor escrevendo no quadro, explicando assim: “Esse aqui é o narrador da história, é um texto de enciclopédia, é um texto narrativo, é um texto em forma de poema”, eu lembro ele explicando assim”. (Jéssica)

As narrativas acima de Olívia, Álvaro e Jéssica sobre os objetivos de leitura se caracterizam como histórias narradas em primeira e terceira pessoa, apresentando as dimensões de tempo (passado) e frequência bem claras. Sobretudo nos relatos de Álvaro e Olívia, é possível identificar avaliações epistêmicas que são sugeridas de modo indireto pelo emprego do adjetivo “única” (no caso de Olívia) e do advérbio “sempre” (em Álvaro). Nesse sentido, compreendem que a leitura não deve ser realizada estritamente para esses fins específicos.

Esses relatos ratificam, como dito anteriormente, que as práticas pedagógicas adotadas que deveriam promover a leitura, regularmente, não contribuem para a compreensão do que, de fato, significa o ato de ler e para a formação de um leitor que seja capaz de perceber que é possível se apropriar “da linguagem de outros para expressar suas próprias intenções e para se converter em autor e ator do seu lugar no mundo”, como sugere Gregório (2008, p. 24). Nos casos citados pelos participantes, as atividades de leitura são realizadas, sobretudo, com dois

objetivos: “fazer provas” ou, ainda, para um trabalho que se restringe a identificação de classificações de gêneros e de tipologias textuais. Atividades dessa natureza, sabemos, amputam o poder de transformação por meio da leitura, dificultando, assim, a formação do sujeito crítico e reflexivo e a construção de uma relação prazerosa com a leitura.

Esclarecemos que os excertos apresentados anteriormente referem-se sobretudo a práticas vivenciadas pelos participantes no Ensino Médio. Esse dado vai ao encontro das pesquisas de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), que diagnosticam que os encaminhamentos de leitura propostos no contexto escolar, nesse nível de ensino, retiram a experimentação da leitura, prevalecendo apenas o processo de racionalização dos textos lidos. Essa questão é exemplificada pela participante Eliana ao se recordar da diferença da abordagem da leitura nos diversos níveis de ensino.

“Olha, difícil, mas assim, vou tentar, eu lembro que sempre fui de ler, eu lia muito, a gente tinha o hábito, eu lembro disso mais até no ensino fundamental I, no fundamental II isso já foi caindo um pouco. Mas eu tinha um hábito que hoje em dia a gente não tem, a gente ia para biblioteca da escola, eu tinha lá minha fichinha. Acabava de ler um livro e podia pegar outro e a gente tinha até orgulho. Eu e minhas coleguinhas fazíamos rodízio, assim, um livro que eu nunca esqueço que eu li foi Poliana, Poliana moça, mas eu li outros, mas assim, pegava livro infantil. Podia pegar e ler em uma semana e devolver, eu lembro muito disso, mas isso era independente, não era mandado pelo professor. Eu gostava, então a gente tinha essa cultura ali na escola, a biblioteca era bem acessível, era dentro da escola, podia pegar livros. Já no fundamental II, já não pegava tanto livro mais, eu tinha mais leituras específicas das disciplinas. Eu lia também, eu lia muito em casa, na escola, era mais os textos que os professores mandavam, não lembro muito de textos extra, no ensino médio a mesma coisa, de pegar livro não tinha, tinha as leituras que passavam e as produções de textos que a gente fazia nas salas. Mas, no Ensino Médio, eu fiz curso normal, de formação de professores, então eu fazia mais leitura, fora leituras acadêmicas. Leituras de coisas infantis, a gente fazia construção de jogral, fazia portfólio... Eu lembro que uma vez a professora, eu acho que até tenho isso em casa ainda, cada aluno

tinha que contar uma história, isso já no ensino médio. E a gente montou tipo um livrinho assim com uma história de uma pessoa de fora, aí eu lembro que peguei uma história com a minha mãe, ela me contou em casa, de infância, e eu dei relato de uma história, e as minhas colegas fizeram a mesma coisa. Mas, assim, sempre muito atrelado, fora as leituras extras que eu fazia por conta de gostar, sempre muito atrelado ao assunto da disciplina ou com objetivo de construir algo para disciplina, não tinha muita leitura extra”.
(Eliana)

Elaborada predominantemente na primeira pessoa do singular, essa narrativa pessoal apresenta a história de Eliana, que a divide em três marcos espaço-temporais: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Nesse recorte, Eliana evidencia distinção entre seus posicionamentos diante das práticas de leitura vivenciadas em cada um desses períodos: no Ensino Fundamental I, identifica-se como uma leitora voraz e ativa; já nos Ensinos Fundamental II e Médio, sobretudo no contexto escolar, como uma leitora passiva.

Como dito, confirmando a assertiva dos Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), a narrativa de Eliana demonstra que a leitura, a partir dos anos finais do ensino fundamental, perde seu caráter de fruição, prazer, passando a se restringir a questões que visam a racionalizar os textos compartilhados. Não bastasse isso, aponta o relato da participante, parece não haver um impulsionamento para a leitura de outros textos para além daqueles trabalhados no contexto escolar para fins avaliativos. Na contramão dessas práticas, os autores defendem que, nos anos finais do ensino fundamental e médio, de fato, os alunos devem desenvolver capacidades de intuição e sistematização da leitura. Entretanto, de forma alguma, essas ações devem extinguir o espaço de abertura para o diálogo entre texto e leitor e a realização de tarefas que induzam o desenvolvimento do gosto pela leitura, uma vez que o prazer deve permear todo ato de ler em quaisquer níveis de ensino.

Antes de encerrar as análises acerca dos encaminhamentos didáticos avaliados negativamente pelos participantes, é preciso retomar o ponto que trata dos gêneros frequentados e pontuar que a referência de Jéssica à apresentação de trabalhos pode ser interpretada como uma forma inicial, ainda que incipiente, de aproximação com práticas discursivas que circulam na esfera acadêmica. A apresentação oral de leituras, nesse contexto, parece funcionar como um evento escolarizado que guarda semelhanças com gêneros

acadêmicos, como a comunicação oral ou o seminário, frequentemente exigidos no ensino superior.

No entanto, conforme sugere o próprio relato, tal prática não era acompanhada de uma mediação sistemática por parte da professora quanto aos objetivos, à organização do dizer, aos critérios de avaliação ou às expectativas discursivas envolvidas na apresentação. Ao contrário, parecia pressupor que os alunos já soubessem como apresentar um trabalho a partir da leitura realizada, o que indica a naturalização de saberes não ensinados explicitamente. Assim, embora a apresentação de trabalhos possa ser compreendida como uma tentativa de introdução a práticas acadêmicas, sua condução revela limites formativos, aproximando-se mais de um procedimento avaliativo do que de uma prática pedagógica orientada à familiarização com os gêneros e modos de dizer próprios da cultura acadêmica.

A partir desse ponto, evidenciamos os encaminhamentos propostos e as vivências de leitura que foram indexicalizados positivamente pelos participantes da pesquisa. Sobre isso, ressaltamos: (a) estímulo à leitura - na esfera escolar e em outros contextos; (b) acesso aos livros seja na biblioteca ou fora dela; e (c) apresentação de trabalho proposta com fins de fruição do texto - narrativa de Luna. Vejamos as histórias compartilhadas.

“[...] a escola pedia que nós lêssemos. Me lembro bem, a escola pedia que comprássemos. [...] Um dos mais marcantes que o pessoal da minha geração lembra era a coleção Vagalume, de tudo que nós líamos, mas enquanto criança mesmo, pequena, havia vários livros. Eu tenho uma lembrança clara de um livro, "Aventura de uma criança de mandorinha", que falava de vitaminas, de crianças fazendo uso da história das vitaminas. Eu lembro que contava e a gente não tinha uma noção disso, o que era vitamina, mas assim, ela representava por figuras. Éramos incentivados à leitura, desde apresentações, essa coisa toda, escrita também. Lia bastante, eu tenho os livrinhos ali”.
(Álvaro)

“Lembro! Revista Capricho... Risos... que eu lia muito e os livros que eram obrigatórios na escola, porque antigamente tinha uma cobrança, pelo menos nas escolas que eu estudei, tinha uma cobrança maior de leitura. Hoje eu vejo pelo meu filho, eu vejo uma cobrança menor, então, assim. [...] Na minha casa, meu pai apesar de não ter

ensino nenhum, quase não estudou, foi alfabetizado, mas ele obrigava a gente a ler todas as noites, foi leitura cristã, então foi a bíblia, livros cristãos, mais essa parte assim também”. (Jéssica)

*“Na Educação Básica, eu gostava muito de ler, eu estudava numa escola de freira e aí sempre tinha apresentações e eu era pequenininha e sempre li bem, mesmo na alfabetização. Aí eu participava muito dessas apresentações lendo roteiros, lendo textos, lendo publicações, mas nada com objetivo muito específico, sabe?”
(Luna)*

Os professores-participantes desta pesquisa especificam claramente que, na esfera escolar, foram as dinâmicas como rodízio de livros, contação de histórias, apresentações sem fins avaliativos e até a cobrança da leitura que impactaram na formação enquanto leitores. Ainda nessa esfera, citam o acesso à biblioteca. Na esfera cotidiana, evidenciam as práticas de leitura realizadas no âmbito familiar com seus pais, o acesso aos livros e a formação pelo exemplo - o pai de Jéssica, como vimos, realizava leitura da Bíblia em sua casa.

Como posicionamento afetivo, chama atenção o fato de que todas essas dinâmicas institucionais foram narradas pelos participantes com afeto, em tonalidades dialógicas que atribuíam às histórias a memória de um tempo em que a leitura, além de fomentada, era vivenciada com certo prazer ainda que, por vezes, de forma imposta. No plano epistêmico, observa-se também um ponto de convergência nas narrativas: a compreensão de que a formação do leitor não se constrói exclusivamente na esfera escolar, mas se expande para outros espaços de socialização, como evidenciam, nos relatos, as experiências situadas no âmbito familiar.

Ao discutir os principais sujeitos que influenciam o gosto pela leitura, Macedo (2021) aponta a centralidade da família e da escola nesse processo, com destaque para a figura materna e para o professor. Essa compreensão encontra ressonância na narrativa de Jéssica, construída em primeira pessoa e marcada por referências explícitas de tempo e frequência, na qual a participante atribui tanto ao contexto familiar quanto ao escolar um papel decisivo em sua formação leitora. Ao enfatizar práticas de incentivo e de exigência da leitura de livros, Jéssica evidencia como essas instâncias atuaram de forma articulada na constituição de seu vínculo com a leitura, o que permite compreender a família e a escola como agentes de letramento cujas ações deixaram marcas duradouras em seu percurso formativo.

Das narrativas emergem ainda dois fatores relevantes, os quais dialogam com pesquisas que discutem as dimensões que influenciam a formação do leitor. O primeiro diz respeito ao acesso que os participantes tinham ao material de leitura, seja em casa ou no contexto escolar. Na esfera escolar, Eliana enfatiza de forma reiterada a biblioteca como local de acesso e de contato com livros. Por meio de uma análise do dito e do não dito (Galvão, 2005), é possível concluir que naquele espaço a interação com os livros acontecia de forma prazerosa, fluida, já que tais experiências foram expressas com entusiasmo e afeto pela participante. Acerca disso, Rosa (2021) cita que, além da família e da escola, a biblioteca se destaca como uma das instituições que interferem na formação do leitor.

Dentro dessa perspectiva de acesso aos livros, podemos trazer à tona, ainda, as proposições de Ferrarezi Jr. e Carvalho. Escrevem assim os autores que

o melhor método conhecido de desenvolvimento do hábito prazeroso de leitura é a exposição constante da criança, desde a mais tenra idade, a bons de variados materiais de leitura para que ela leia e descubra o prazer da leitura, sem outras obrigações, sem racionalizações, sem tarefas adicionais, sem pensar em 'nota'. (2017, p. 33).

Além da importância do acesso aos livros, a citação acima traz a lume a segunda dimensão que influencia positivamente na formação do leitor e que também foi exposta nos enunciados produzidos pelos participantes, a saber, atividade de leitura por fruição, sem relacioná-la a notas ou a incansáveis atividades de identificação de informações presentes nos textos. Sobre isso, podemos destacar a narrativa de Álvaro, um relato em que predomina o uso da terceira pessoa do plural, com intuito de construir seu discurso no coletivo e, assim, demonstrar que a forma como a leitura era conduzida afetava a todos os colegas. Esse dado sinaliza um indicativo da relação estreita entre a formação do leitor e o estímulo à leitura.

Leitura da “Coleção Vagalume” (Álvaro), leitura para apresentação, nas palavras de Luna, “nada com objetivo muito específico, sabe?” e contação de histórias, referenciada por Eliana. Todas essas propostas e práticas de leitura citadas acima se configuram como leitura enquanto prática de fruição, já que, ainda que venham acompanhadas de alguma atividade, esta não se caracteriza por sua natureza mecânica ou avaliativa. Diante do exposto, podemos concluir que a leitura conduzida em sua dimensão estética e de fruição incidiu diretamente sobre o desenvolvimento do gosto e do prazer pela leitura dos participantes e, conseqüentemente, sobre suas respectivas formações de leitores.

5.1.3 Sobre os desafios, as estratégias e os avanços

Durante a entrevista em que tratamos das práticas de leitura vivenciadas na esfera escolar e cotidiana, solicitamos aos participantes que falassem também sobre os desafios enfrentados para ler os textos socializados e as estratégias utilizadas a fim de superá-los. Acerca dos desafios, primeiro, apresentamos os relatos daqueles que indicaram que a leitura ocorria com certa facilidade. Em seguida, os depoimentos dos professores que pontuaram obstáculos para a leitura dos textos. Seguem os relatos gerados com base no seguinte questionamento: quais os principais desafios enfrentados nos processos de leitura?

“Então, eu nunca tive muita dificuldade com texto, lá em casa ninguém tem, então, assim, como a gente foi estimulado desde cedo a ler, acho que isso facilitou muito. Eu não tenho, com números, eu sempre tive, agora, com textos, não”. (Jéssica)

“Não, eu não tinha muito, não, como eu te falei, eu gostava de ler, tinha que ler texto, eu já logo lia, não deixava de ler texto, sabe? Então isso pra mim nunca foi uma dificuldade, não”. (Eliana)

“Olha, dificuldade para leitura não, mas era a questão de falhar naquilo que estava apresentando ali, ler errado, esquecer algo, não ter uma entonação específica”. (Álvaro)

“Olha, eu não me lembro. Eu sempre tive muita facilidade em interpretação de textos, era uma área que eu gostava, eu gostava de ler quando tinha essas atividades. Eu sempre me saía bem nas avaliações de interpretação, sempre gostei. Então eu não percebia muita dificuldade, mas eu percebia que os colegas tinham muita dificuldade na leitura e na interpretação, mas não nessa interpretação livre, nessa interpretação do que o professor espera que você responda”. (Luna)

“Eu não tinha dificuldade de interpretar os textos no livro assim, nos livros né, livros escolares, talvez associar uma imagem ao texto. Eu lembro como se fosse hoje de uma imagem do museu de São Paulo, onde escorria sangue assim na mão e o texto era sobre ele, não era

texto que o professor tinha entregado, era texto que estava no livro didático”. (Ruan)

Nos relatos acima, narrados predominantemente em primeira pessoa, observa-se que os professores-participantes constroem-se como sujeitos que não vivenciaram dificuldades significativas com a leitura, enfatizando, em diferentes graus, a naturalidade com que se relacionavam com textos escolares. As narrativas constroem um quadro afetivo no qual a leitura é majoritariamente associada a prazer, facilidade e êxito pessoal. Essa regularidade sugere um posicionamento identitário compartilhado, no qual eles projetam imagens de si como leitores competentes e autônomos.

Luna e Eliana, por exemplo, associam a facilidade para compreender os textos ao gosto desenvolvido pela leitura; enquanto Jéssica, ao estímulo familiar. Luna, além de reforçar sua própria facilidade, introduz uma dimensão avaliativa ao destacar que muitos colegas tinham dificuldades. Esse deslocamento de análise revela a percepção de Luna de que o desenvolvimento de letramentos não ocorre de forma igual para os estudantes e, ainda, de forma indireta, o entendimento de que outros fatores concorrem à formação do leitor. Ela também aponta uma distinção relevante: a dificuldade dos colegas não estava na leitura “livre”, mas na leitura regulada pelas expectativas do professor. Trata-se de uma observação que evidencia como as práticas escolares moldam (e limitam) modos de interpretar textos.

Eliana recorre a repetições (“eu gostava de ler... eu já logo lia... não deixava de ler”) como forma de intensificar o caráter naturalizado da leitura em sua trajetória. A partir de sua narrativa, percebe-se que a leitura era realizada de forma espontânea e prazerosa, não como obrigação escolar. Por sua vez, Jéssica, ao afirmar que “lá em casa ninguém tem [dificuldade]”, amplia o enquadre narrativo, inscrevendo sua competência não apenas no plano individual, mas como traço compartilhado pelos integrantes de sua família. Esse tipo de narrativa reforça a ideia de pertencimento e continuidade, típica das histórias de formação leitora.

Essas duas dimensões (o gosto pela leitura e o papel exercido pela família) citadas pelas participantes Luna, Eliana e Jéssica, já foram sinalizadas como fatores essenciais para a formação do leitor em estudos anteriores. Como dito anteriormente, os dados gerados na pesquisa de Macedo (2021) informam que os sujeitos que concorrem para formação de leitor são, nesta ordem, a mãe, o professor e o pai. De forma semelhante, sobre a formação do leitor, Ferrarezi e Carvalho (2017) asseveram que o prazer pela leitura interfere positivamente nos

processos de compreensão textual. Acrescentamos a isso, uma forma de a leitura escolar estar próxima de suas práticas de leitura fora da escola, de suas práticas sociais.

Sobre os relatos acima, cabe destacar o fato de que, mesmo demonstrando facilidade para compreender os textos, os participantes Ruan e Álvaro identificam aspectos que entravam a leitura. Por um lado, Ruan esclarece que “tinha dificuldade em associar uma imagem ao texto” (possivelmente, em razão da ausência do trabalho com outros modos semióticos para além do verbal). Prossegue seu relato, enfatizando que isso ocorria sobretudo com os textos presentes no contexto dos livros didáticos. Em suas palavras, “não era texto que o professor tinha entregado, era texto que estava no livro didático”, enfatizando que tal dificuldade ocorria apenas com textos presentes nos livros didáticos.

Quanto a isso é inegável reconhecer que os textos que compõem os livros didáticos, em alguma medida, perdem seu caráter sociointeracional, atuando mais como um pretexto para a leitura do que necessariamente para satisfazer as necessidades linguageiras dos leitores e produtores dos textos. Isso porque os textos que ali circulam trazem um recorte da realidade, nas palavras de Ferrarezi e Carvalho, “montado com fragmentos, fragmentos de vida” (2017, p. 51). Por isso mesmo, em diversas situações, os estudantes-leitores se sentem despreparados para compreender esses textos, pois falta a eles o reconhecimento acerca da dimensão do contexto de produção. Nessa direção, os autores sugerem que “é preciso sair dele (livro didático) e chegar ao mundo, onde as coisas são inteiras e estão aí para serem compreendidas também por inteiro” (p. 51).

Ainda sobre a associação entre linguagem verbal e não verbal para compreensão textual, lembro-me da pesquisa que realizei, no mestrado, em 2014. Na ocasião, uma professora, participante do estudo, disse que, para facilitar a leitura, sugeria aos estudantes que, ao ler as histórias em quadrinhos, analisassem imagens e palavras separadamente. Não estamos afirmando se tratar do mesmo caso, mas acreditamos ser este um dado relevante para se pensar na forma com que os processos de leitura têm sido direcionados em alguns contextos escolares. Ao propor a dissociação entre linguagens que operam de forma integrada na construção de sentidos, esse tipo de prática tende a reduzir a complexidade do texto multimodal, privilegiando procedimentos analíticos fragmentados e pouco alinhados a uma concepção de leitura como processo relacional e interpretativo. Nesse sentido, práticas dessa natureza podem acabar reforçando uma visão instrumental da leitura, centrada na decomposição do texto, em detrimento da articulação entre seus diferentes modos semióticos.

Voltando aos aspectos que dificultam a leitura que foram mencionados, verificamos que Álvaro não cita como obstáculo aspectos relacionados estritamente à compreensão

textual, mas à performance oral da leitura, como errar, esquecer ou falhar na entonação. Tal dimensão revela ainda o sentimento de medo, que decorre das relações de poder que, como mencionado em outro momento, também se manifestam na esfera escolar. Por meio da narrativa do participante, subentende-se que, em algum momento, foi-lhe ensinado que dificuldade de leitura significa “esquecer algo, não ter uma entonação específica”. Dessa maneira, parece que prevaleciam aspectos relacionados à decodificação e à memorização dos textos, em detrimento da leitura como produção de sentido. Práticas dessa natureza vão de encontro ao entendimento de que ler vai muito além do que saber decodificar palavras, envolve fatores de ordem cognitiva, social, pragmática, linguística (apenas para citar alguns) que participam do processo de compreensão do texto.

Antes de finalizar a parte que trata dos desafios enfrentados para a leitura, trazemos à tona o expressivo relato da participante Olívia.

“Quais desafios, Marcela? Todos! Eu sempre tive muita dificuldade de interpretação. Eu acho que dificuldade de interpretação de uma forma geral. Que é tipo resolução de problemas em matemática, vamos dizer assim, que tinha que ler e interpretar aquilo para poder até fazer o cálculo ou alguma coisa assim. Eu tinha dificuldade de interpretação, de interpretar o que aquilo estava querendo, o que aquilo realmente significava. Eu sempre tive dificuldade, tinha sempre para mim duplo sentido”. (Olívia)

A narrativa acima é um texto em primeira pessoa em que a palavra “todos” funciona como marcador discursivo de intensidade e prepara o terreno para a construção de uma identidade leitora marcada pela dificuldade. Dificuldade, inclusive, é a palavra utilizada eufemisticamente para se referir aos obstáculos (segundo ela, todos) que Olívia encontrava para compreender, sobretudo, os enunciados das questões que precisava resolver. O modo com o relato é iniciado retomando um questionamento em tonalidades que marcaram um sentimento de angústia e desespero posiciona a professora-participante em um lugar de vulnerabilidade, produzindo um enquadre emocional que acompanha todo o restante da narrativa.

Uma análise da história pregressa de leitura da participante Olívia aponta, pelo menos, três fatores que, acreditamos, podem ter contribuído para essa realidade: primeiro, o fato de

ela não ter recebido estímulo (familiar e escolar) para sua formação de leitora; segundo, o gênero enunciado de questão não ter sido objeto de ensino e de aprendizagem na esfera escolar e; terceiro, o fato de Olívia dizer que não utilizava estratégias de leitura para compreender os textos lidos.

Sobre o primeiro ponto citado, já discorremos aqui: a importância do estímulo familiar e da escola para a formação do leitor. Acerca do segundo, é interessante constatar que comumente os gêneros que os estudantes precisam produzir e ler para atuarem na esfera escolar muitas vezes não integram o rol de gêneros trabalhados pelos professores. Assim, solicita-se a produção de resumos, resenhas e seminários bem como a leitura de enunciados de exercícios, por exemplo, mas, de forma corriqueira, esses gêneros não são ensinados nem mesmo na esfera em que circulam. Olívia diz que sentia dificuldade em compreender os enunciados de matemática. Sobre isso, vale destacar também que o trabalho com leitura e compreensão textual não deveria ser uma tarefa só do professor de língua portuguesa: defendemos que ler e escrever é um compromisso de todas as áreas.

Sobre o terceiro ponto que iremos discutir agora. Dando prosseguimento à entrevista, pedimos aos participantes que nos apontassem a que estratégias recorriam quando apresentavam dificuldades para compreender os textos que circulavam em sala de aula. Dos seis, apenas Eliana e Ruan indicaram utilizar estratégias para a leitura. Este, discussão com colegas ou “não fazia nada”, aquela, releitura dos textos. De acordo com Solé (1998), as estratégias de leitura são procedimentos que auxiliam o leitor a interagir de forma consciente e ativa com os textos. Sinteticamente, podemos citar as seguintes estratégias: (a) definição de objetivos de leitura; (b) ativação de conhecimentos prévios; (c) formulação de hipóteses e previsões; (d) verificação e reformulação de hipóteses; (e) monitoramento de compreensão; e (f) elaboração de resumos e sínteses.

A ideia central defendida pela autora (e já destacada nesta tese) é a de que compreender não se resume à decodificação de informações, o que reforça a concepção de leitura como um processo ativo, no qual o leitor constrói sentidos em interação com o texto. As estratégias de leitura, embora frequentemente associadas a aspectos cognitivos, podem ser articuladas a dimensões discursivas e socioculturais da leitura. Nessa perspectiva, consideramos que as dificuldades anteriormente relatadas pelos participantes poderiam ser atenuadas por meio do uso consciente dessas estratégias. Para tanto, seria necessário, antes, que tais estratégias fossem reconhecidas como objeto de ensino e de aprendizagem. Contudo, conforme indicam as narrativas, na esfera escolar, elas não foram tematizadas explicitamente nesse sentido. Ainda que os participantes recorressem a determinadas estratégias durante a

leitura, apenas Eliana e Ruan as reconheceram e nomearam como tais. Assim, é possível afirmar que as estratégias de leitura configuraram-se como “dimensões escondidas” (Street, 2010) nas práticas de leitura desenvolvidas também na esfera escolar — aspecto que, como veremos adiante, se estende igualmente à esfera acadêmica.

Para finalizar esta seção, em que discutimos as histórias pregressas de leitura vivenciadas pelos participantes deste estudo, merece destaque o seguinte dado: quando questionados, nenhum deles considerou ter se desenvolvido como leitor a partir das práticas de leitura propostas na esfera escolar. Apenas Eliana menciona que o estímulo da escola contribuiu para o desenvolvimento do gosto pela leitura, embora atribua sua formação leitora sobretudo ao prazer de ler, e não ao ensino formal da leitura. Sobre isso, a participante compartilhou a seguinte narrativa:

“Sim, mas como eu te falei, tinha a minha característica pessoal de gostar, então sempre atendia os requisitos, o professor mandava eu fazer, eu fazia, acho que tinha esse detalhe particular meu. Não eram todos os colegas que liam todos os textos, que faziam tudo. Eu lembro que às vezes eu ajudava colega, lembrava “Você já leu o texto?” eu era dessas... Risos. Mas, assim, tinha essa parte da minha característica. Se fosse só pela escola, eu acho que podia ter mais dificuldade, entendeu? Eu que tinha esse “quê” de leitura, de ler texto que não foi passado pela escola, eu passava muito tempo lendo. Não tinha celular, talvez hoje não sei se seria assim... Risos... Eu, às vezes, para passar tempo, lia, entendeu? Então, não era leitura da escola que me mandaram ler, era porque eu estava afim, mas, com certeza, conforme fui evoluindo na escola, até os textos foram mudando, de ler Poliana, eu lia Paulo Coelho, fui lendo mais coisas maduras”.

A narrativa acima se configura como um relato em primeira pessoa, em que Eliana se coloca como protagonista na sua história. A participante constrói os avanços na leitura acadêmica a partir de uma articulação constante entre o percurso institucional e uma disposição pessoal prévia para a leitura, que ela própria identifica como elemento decisivo de sua formação. Na dimensão do tempo, o relato organiza-se de forma evolutiva e retrospectiva: Elaine reconstrói sua trajetória desde leituras consideradas mais “infantis” (“Poliana”) até

textos que avalia como “mais maduros”, marcando um processo de complexificação progressiva dos materiais lidos. Esse avanço, contudo, não é atribuído exclusivamente à escola ou à universidade, mas a um movimento que antecede e atravessa a escolarização, sendo reatualizado ao longo dela. A temporalidade narrativa, assim, não sugere ruptura, mas continuidade entre práticas de leitura pessoais e acadêmicas.

No que se refere à frequência, Elaine destaca que lia com regularidade, indo além das leituras obrigatórias. Ao afirmar que “sempre atendia os requisitos” e que “passava muito tempo lendo”, ela constrói uma identidade de leitora assídua, diferenciando-se explicitamente de colegas que não liam todos os textos propostos. A frequência elevada da leitura aparece como traço distintivo de sua trajetória e como fator que lhe permitiu não apenas acompanhar as exigências acadêmicas, mas também ocupar uma posição de apoio aos pares, quando relata que lembrava colegas das leituras e os ajudava. Esse aspecto reforça a ideia de que a leitura, para Elaine, era prática cotidiana e não apenas tarefa escolar.

Quanto ao posicionamento afetivo, o relato é marcado por envolvimento, prazer e identificação com a leitura. O uso recorrente de risos, a referência à leitura como forma de “passar tempo” e a expressão de gosto pessoal (“eu estava a fim”) indicam uma relação positiva e afetivamente engajada com os textos. Ao mesmo tempo, há uma nuance reflexiva quando Elaine pondera que, “se fosse só pela escola”, talvez tivesse mais dificuldades, o que sugere certo distanciamento crítico em relação ao papel da instituição na promoção da leitura. Afetivamente, portanto, a leitura aparece menos como obrigação e mais como prática de desejo e pertencimento.

No plano do posicionamento epistêmico, Elaine se coloca como leitora autônoma e estrategicamente ativa, consciente de que seu desenvolvimento não decorreu prioritariamente das orientações institucionais, mas de um capital de letramento construído fora e para além da escola. Ao reconhecer que lia textos “que não foram passados pela escola”, ela evidencia a limitação das práticas escolares na ampliação dos repertórios leitores e, ao mesmo tempo, explicita como sua trajetória foi marcada por escolhas próprias. Esse posicionamento reforça a compreensão de que os avanços percebidos na leitura resultaram menos de uma pedagogia sistemática da leitura e mais da convergência entre disposições individuais e mudanças graduais na complexidade dos textos exigidos ao longo da escolarização.

5.2 HISTÓRIAS DE LEITURA VIVENCIADAS NA ESFERA ACADÊMICA

5.2.1 Sobre os gêneros discursivos frequentados

Acerca dos gêneros discursivos lidos na esfera acadêmica, todos os participantes mencionaram o livro técnico-científico como gênero mais lido nesse contexto. Luna, Jéssica, Álvaro, Olívia e Eliana citaram ainda o artigo científico, mas as duas últimas participantes ressaltaram que esse gênero discursivo foi lido apenas posteriormente no contexto da pós-graduação. Além disso, a participante Luna (enfermeira) recordou-se dos protocolos, das notícias de órgãos da enfermagem, das legislações, das portarias e de dissertações.

É oportuno mencionar que o período de formação inicial (graduação) dos participantes que indicaram ter lido artigos científicos apenas na pós-graduação compreende os anos de 1984 a 1988, no caso de Olívia, e de 1994 a 1998, no caso de Ruan. Embora haja uma diferença de aproximadamente uma década entre os períodos em que cursaram a graduação, é importante destacar que, naquele contexto histórico, artigos científicos e outros gêneros de socialização da pesquisa, como dissertações e teses, eram de mais difícil acesso.

O ambiente digital, no qual atualmente circulam de forma ampla e acessível as produções de cunho científico, ainda não fazia parte da realidade da maioria das pessoas, uma vez que a integração das tecnologias digitais ao cotidiano começou a se estabelecer apenas a partir da década de 1990 e para um grupo restrito da população (Oliveira e Santos, 2004). Esses elementos talvez ajudem a compreender por que, naquele período, os participantes relatam ter lido predominantemente livros técnico-científicos.

Em seus relatos, os próprios participantes atribuem a limitação de acesso ao recorte temporal correspondente ao período em que cursaram a graduação, trazendo à tona, ainda, algumas especificidades dos recursos tecnológicos utilizados naquela época, como evidenciam os relatos de Olívia e Ruan, que seguem.

“Na graduação, só lia livros. Na graduação eram livros de cada disciplina, livro específico de anatomia, específico de biologia, específico de embriologia, na época da graduação não tinha powerpoint, era ainda retroprojeter, era aquelas lâminas e eram livros que estavam na biblioteca, a gente ia pra biblioteca ler os livros”.

(Ruan)

“Na minha época, da graduação, a gente também não tinha muito contato com artigo, eram mais livros, até pra escrever, para fazer, por exemplo, a monografia. A nossa pesquisa era toda em cima de livros, até na minha especialização, não era muito artigo, não, eram mais livros”. (Olívia)

A narrativa de Ruan, produzida em primeira pessoa, sinaliza um tempo histórico em que a tecnologia não se fazia presente, conforme mencionado anteriormente. Expressões como “não tinha *PowerPoint*”, “era retroprojektor” e “livros da biblioteca” produzem marcas de temporalidade (do passado) e remetem a uma época em que o acesso aos materiais de leitura era limitado e dependente do impresso. Ademais, essas marcas justificam a exclusividade da leitura de livros, citada com frequência recorrente (“só lia livros”, “eram livros”, “a gente ia para a biblioteca para ler livros”). Nesse contexto, o participante se posiciona como alguém formado em um regime de escassez tecnológica e de dependência do livro físico e, ainda, apresenta um posicionamento avaliativo implícito, perceptível pela entonação de seus enunciados, ao considerar sua formação mais engessada em função da limitação dos textos a que tinha acesso.

Assim como Ruan, Olívia aciona a temporalidade para demarcar o período dos textos lidos por ela referenciados (“na minha época da graduação...”, “até na minha especialização...”). A insistência em expressões como “eram mais livros”, “não era muito artigo” e “a pesquisa era toda em cima de livros” revela que a leitura do impresso especializado se configurava como o principal instrumento de leitura. Além disso, a partir de sua narrativa, é possível inferir, por meio do uso reiterado do advérbio “não”, um posicionamento epistêmico de reconhecimento das limitações de sua formação, estendidas inclusive à especialização, no que se refere ao contato restrito com a diversidade de gêneros acadêmicos, quando comparado aos textos acessíveis no contexto contemporâneo.

Dessa forma, ao observar os gêneros socializados para fins de leitura na esfera acadêmica, percebe-se que, de modo recorrente, prevalecem, nos relatos dos participantes, o livro técnico-científico e, em menor frequência, o artigo científico. Amaral et al. (2025) consideram que esses são os dois principais gêneros que apresentam maior credibilidade na seleção de informações voltadas ao estudo e à pesquisa no âmbito acadêmico. As autoras afirmam que, por essa razão, tais gêneros se tornam “guias de estudo e material de base para disciplinas na universidade” (2025, p. 21). Essa perspectiva, articulada ao recorte temporal já

mencionado, contribui para justificar a recorrência da leitura desses gêneros no âmbito acadêmico.

5.2.2 Sobre os encaminhamentos didáticos

Como já sinalizado na seção metodológica, em alguns momentos, sobretudo em razão de os participantes não terem vivenciado (ou não se recordarem de ter vivenciado) práticas relacionadas aos subeixos de leitura sobre os quais dialogávamos, durante a entrevista, eles se limitavam a responder às questões propostas apenas com “sim” ou “não”. Foi o que ocorreu, por exemplo, quando solicitamos aos participantes Álvaro, Eliana e Olívia que se recordassem dos instrumentos propostos pelos docentes para auxiliar no processo de compreensão dos textos compartilhados. Para isso, perguntamos: os professores apresentavam algum dispositivo didático para promover a leitura?

“Não, só o texto, o texto” (Álvaro)

“Não!” (Olívia)

“Não que eu me lembre.” (Eliana)

As respostas extremamente concisas de Álvaro, Olívia e Eliana revelam um cenário pedagógico marcado pela ausência de mediações sistemáticas para a leitura na formação acadêmica. Considerando que as lembranças aparecem sem marcas temporais delimitadas de forma específica, é possível depreender que a ausência de mediação não era um evento específico, mas um traço frequente, atravessando toda a formação (graduação e pós-graduação) como algo naturalizado nas práticas de leitura propostas. O posicionamento afetivo pode ser depreendido por meio do tom seco, direto e até abrupto das respostas, indicando possíveis sentimentos de desamparo e mesmo de apagamento da própria leitura como objeto de ensino e de aprendizagem.

No plano epistêmico, os participantes se colocam como sujeitos que reconhecem, retrospectivamente, que aprenderam a ler textos acadêmicos de forma solitária, sem suporte institucional. Esse dado confirma a persistência da prática do mistério na medida em que os critérios, expectativas e modos legítimos de leitura na esfera acadêmica permanecem implícitos, não sendo explicitados nem ensinados aos estudantes. Assim, a compreensão dos textos passa a depender de inferências individuais e de tentativas isoladas de adequação às

normas acadêmicas, o que contribui para a manutenção das chamadas dimensões escondidas da leitura e para a naturalização das dificuldades enfrentadas pelos sujeitos no processo de inserção na cultura universitária (Botelho; Silva, 2022).

Por sua vez, os participantes Ruan, Luna e Jéssica rememoraram algumas práticas realizadas para promoção da leitura, conforme excertos que seguem.

“Estudo dirigido era o único instrumento utilizado na graduação e no mestrado era muito fichamento”. (Ruan)

“Na graduação, sim. No mestrado e no doutorado, menos. No mestrado e no doutorado, era uma coisa mais livre, na graduação normalmente esse texto era mais orientado, sobre o que exatamente a gente precisava procurar, estudo a partir desse texto e tudo mais. No mestrado e doutorado, não, era um pouco mais solto”. (Luna)

“Roda de leitura, ficha de leitura, sim, tinha”. (Jéssica)

As três narrativas acima são elaboradas na terceira pessoa referindo-se às práticas experimentadas. Na narrativa de Ruan, o marcador temporal funciona como eixo que organiza e explica sua experiência de leitura: na graduação, o estudo dirigido era “o único instrumento”, e, no mestrado, a prática se convertia em “muito fichamento”, revelando uma continuidade de orientações, embora restritas, para leitura. A frequência, marcada pelo uso do adjetivo único e do advérbio muito (“era o único instrumento”, “era muito fichamento”), produz a compreensão de uma formação guiada por procedimentos mecânicos, sem variedade de mediações que promovessem diálogos ativos com os textos.

Ainda sobre o enunciado de Ruan, é possível identificar um posicionamento afetivo de leve distanciamento, como se tais práticas, embora reconhecidas como encaminhamento didáticos para realização da leitura, tivessem constituído um cenário de leitura pouco dialógico. Por esse motivo, no plano epistêmico, Ruan se coloca como alguém que percebe a limitação desses dispositivos, indicando que a orientação recebida organizava o que fazer, mas não necessariamente ensinava “como” ler, produzir sentidos. Esse dado reforça mais uma vez a presença das dimensões escondidas de leitura, sobretudo a que se refere à formação para uma compreensão de leitura como prática social (Botelho; Silva, 2022).

Por sua vez, Luna constrói sua narrativa sobre a orientação para leitura como um percurso temporal de progressiva diminuição da mediação docente. Enquanto na graduação havia orientação clara, com indicação do que buscar nos textos, no mestrado e doutorado, a leitura se tornava “mais livre”, “mais solta”. Essa variação temporal, considerando a frequência, sinaliza que a participante, quanto mais avançava na formação, menos encontrava práticas sistemáticas de orientação para leitura. Tal fato, possivelmente, justifica-se em razão do entendimento de alguns professores de que, na pós-graduação, os estudantes já tenham (ou já deveriam ter) desenvolvido a capacidade leitora de textos acadêmicos.

Embora Luna não utilize termos que demarquem claramente seu posicionamento avaliativo, o modo como contrapõe a graduação à pós e entona seu discurso sugerem um posicionamento afetivo marcado por certa insegurança frente à autonomia imposta. Isso porque a liberdade não aparece como um avanço na sua condição de leitora, mas como uma carência relacionada à redução de acompanhamento para atividades de leitura. Na dimensão epistêmica, Luna se posiciona como leitora que reconhece a importância das mediações para leitura e problematiza o pressuposto institucional de que estudantes da pós-graduação já dominam estratégias de leitura.

Em sua narrativa, Jéssica, ao mencionar que havia “roda de leitura” e “ficha de leitura”, indica que práticas orientadoras estavam presentes na esfera acadêmica, sugerindo que tais instrumentos eram parte constitutiva de seu percurso, não episódios isolados de encaminhamentos para leitura. A frequência, implícita no uso do verbo “tinha”, aponta para certa regularidade e para a existência de múltiplos dispositivos de mediação, mais variados do que os mencionados por outros participantes.

Embora não apresente uma indicação clara, é possível inferir um posicionamento afetivo que indica a ausência de conflitos acerca dos encaminhamentos indicados. De outro modo, no campo epistemológico, o simples fato de destacar a roda de leitura (prática dialógica por natureza) revela uma experiência formativa mais voltada ao compartilhamento e discussão de sentidos, ainda que ela não desenvolva essa análise explicitamente. Assim, sua narrativa deixa entrever um contexto em que a leitura não era apenas tarefa individual, mas prática coletiva, mediada e socialmente situada (Kleiman, 2004; 2007).

Ao analisar esses relatos, podemos concluir que o fichamento surge como principal ferramenta mediadora da leitura acadêmica, corroborando o que Dias e Pedralli (2023) descrevem como gênero catalisador da leitura na universidade. Os pesquisadores que investigam os processos de leitura e escrita na esfera acadêmica, tais como Botelho e Silva (2022) e Carlino (2017) são unânimes na defesa da adoção da prática de escrita associada à

leitura. O processo de escrita, esclarece Botelho e Silva, “pode funcionar como estratégia de compreensão concomitante à leitura” (2022, p. 14).

Entendemos, assim como Koerner e Fischer (2023), que a adoção de práticas de escrita como processo meramente didático, conforme as experiências narradas pelos participantes, enquadra-se no modelo de habilidades de estudo (Lea e Street, 2014). Por isso, indo mais além, defendemos que os membros da esfera acadêmica, além de resumo, fichamento, estudo dirigido, sejam solicitados a produzir gêneros que possibilitem uma escrita mais fluida e que promova o desenvolvimento de postura crítica e reflexiva diante do lido. Em consequência, que desenvolvam o sentimento de pertencimento do estudante na comunidade científica, já que em textos dessa natureza sua voz pode ser legitimada.

Como exemplo, indicamos a resenha acadêmica, cujo objetivo é descrever e avaliar o objeto resenhado (Motta-Roth e Hedges, 2010). Ainda, produção de diários de leitura (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2007). Para esse fim, elaborei, para trabalhar em minhas aulas, um modelo de ficha de leitura que compartilho a cada texto solicitado aos estudantes para fins de leitura. Nele, além de orientar a seleção das informações centrais do texto analisado, incluí um espaço para que os discentes estabeleçam relações com suas experiências e leituras de mundo e se posicionem criticamente sobre o conteúdo (Apêndice J).

Isso posto, ao analisar os processos de escrita para fins de leitura referenciados, é possível deduzir que as práticas de leitura na esfera acadêmica, comumente, sobretudo na graduação, reproduziram as experiências de leitura vivenciadas pela maioria dos participantes da pesquisa também na esfera escolar, a saber, ler para encontrar informações presentes na superfície dos textos. Propostas de leitura dessa natureza, embora importantíssimas para o processo de compreensão textual e apreensão dos conhecimentos compartilhados, se realizadas exclusivamente, não favorecem o diálogo entre texto e leitor, em outras palavras, não concorrem para a formação do leitor crítico e reflexivo, que é, nas palavras de Luckesi (2023), o leitor-sujeito, ou ainda, o leitor maduro, para Geraldi (2012).

Sobre a ausência de orientação para leitura relatada por Olívia, Álvaro e Eliana, é possível recuperar a assertiva de Carlino quando afirma que “é comum a queixa dos professores sobre a escassa e deficiente leitura dos estudantes. Apesar disso, é também habitual que não encontrem os caminhos para fazer algo a respeito” (2017, p. 80). Essa constatação também encontra respaldo no discurso do déficit (Fischer, 2007), veiculado por nossos pares em reuniões pedagógicas, na sala dos professores e até mesmo nos corredores da universidade e, ainda, na prática do mistério (Lillis, 1999), comumente institucionalizada na esfera acadêmica.

Além dos dados expostos anteriormente sobre os encaminhamentos didáticos, ilustram esse cenário os relatos dos participantes quando convidados a lembrar se seus professores indicavam o objetivo da leitura dos textos compartilhados. Uma análise de seus enunciados aponta que, sobretudo na graduação, os respondentes liam sem o esclarecimento por parte desses profissionais sobre o objetivo da leitura dos textos, como pode ser constatado nos relatos que seguem abaixo.

“Geralmente, sobretudo no mestrado, o objetivo era só mesmo fazer a leitura, que era feita geralmente até em grupo e depois apresentar aquele determinado texto para turma com objetivo só de passar a ideia do texto”. (Olívia)

“No mestrado, sim, era encontrar alguma informação no texto. Na graduação, não.” Ruan

“No mestrado e doutorado, sim, ler para identificar conceitos etc. Na graduação, não”. (Luna)

No relato de Olívia, a participante reconhece a existência de um objetivo associado à leitura no mestrado; contudo, esse objetivo é descrito de maneira genérica e instrumental. Ao afirmar que “o objetivo era só mesmo fazer a leitura” e que esta culminava na apresentação do texto para a turma, Olívia evidencia uma concepção de leitura orientada mais pelo cumprimento da tarefa do que pela construção aprofundada de sentidos. A expressão “só de passar a ideia do texto” aponta para práticas centradas na reprodução de conteúdo, com pouca ênfase na problematização, na análise crítica ou na articulação com objetivos formativos mais amplos. Afetivamente, a narrativa é neutra, o que sugere certa naturalização desse modo de conduzir a leitura.

As respostas de Ruan e Luna, por sua vez, apresentam-se de forma extremamente concisa e contrastiva, estruturadas por uma oposição temporal clara entre graduação e pós-graduação. Ao afirmarem que os objetivos eram explicitados “no mestrado” (e, no caso de Luna, também no doutorado), mas não “na graduação”, ambos constroem um posicionamento epistêmico de reconhecimento da importância da orientação quanto aos propósitos da leitura na formação inicial. A brevidade das respostas reforça a percepção de

que essa ausência não se configura como exceção, mas como traço recorrente e pouco problematizado ao longo da graduação.

Nas entrevistas, percebemos que, mesmo quando os objetivos eram apresentados, estes limitavam-se a encontrar informações presentes na superfície dos textos e, às vezes, apresentá-las aos colegas de turma, lembram os participantes. Lemos, sabemos, para diversos fins: entretenimento, busca de informações, estudos e outros. De modo especial, na esfera acadêmica, como apontam Vieira e Faraco (2019), lemos para desenvolver repertório, mas também para aprimorar a escrita científica por meio da familiarização com os gêneros discursivos frequentados.

No que diz respeito à leitura com objetivo de analisar e reconhecer as características dos gêneros acadêmicos, observamos de forma recorrente em nossas práticas que grande parte dos graduandos, quando solicitada a produzir um artigo acadêmico (seja como instrumento em uma avaliação de disciplina ou como requisito para conclusão do curso), afirma não saber de que tipo de texto se trata, quais são as partes que o compõem, entre outros aspectos. Isso revela que os estudantes passam todo o período de formação lendo artigos, mas, ainda assim, desconhecem as especificidades desse gênero discursivo.

Entre outros fatores, essa lacuna pode ser explicada pelo fato de que, ao longo da formação, eles raramente leem com propósito de se familiarizar com os gêneros socializados. Discussões sobre intencionalidade discursiva dos textos socializados, público-alvo, organização retórica, estrutura composicional, em geral, não são estabelecidas nos momentos da leitura. A ausência dessas reflexões, como consequência, leva os alunos a sequer reconhecer as características do gênero (artigo científico, por exemplo) quando são demandados a produzi-lo.

Lea e Street (2014) partem do princípio de que os modelos de escrita e de leitura (habilidades, socialização e letramentos acadêmicos) não são excludentes. Sendo assim, faz-se necessário pensar a leitura também a partir da perspectiva da socialização acadêmica, o que implica levar o estudante a compreender e a se apropriar das formas de dizer, escrever, pensar e mobilizar práticas de letramento que caracterizam os integrantes de uma determinada comunidade disciplinar ou campo temático (Lea; Street, 2014). Defendemos, portanto, que os alunos realizem leituras com a finalidade de estudar os conteúdos de modo crítico e reflexivo e, simultaneamente, de conhecer as características dos gêneros acadêmicos lidos, uma vez que tal prática favorece tanto a compreensão quanto a produção de textos acadêmicos.

Ainda sobre a definição do objetivo de leitura, nessa mesma perspectiva, Carlino afirma que

ao planejar as propostas de leitura, não é suficiente que os professores decidam o que os alunos devam ler; também é necessário que tenham consciência dos propósitos que atende a bibliografia escolhida de acordo com os objetivos da disciplina a fim de comunicar aos alunos por que solicitamos que leiam e para quê (2018, p. 85).

As reflexões dos autores referenciados anteriormente são muito pertinentes, pois sabemos que o objetivo da leitura define inclusive as estratégias de leitura que podem ser utilizadas para compreensão efetiva de um texto. No entanto, como assinalamos há pouco, o conjunto de narrativas indicam que a explicitação dos objetivos da leitura, quando ocorre, tende a estar vinculada a encontrar informações ou à realização de atividades (como a apresentação de textos) e a se concentrar em etapas mais avançadas da formação acadêmica.

Ainda assim, mesmo na pós-graduação, os objetivos parecem pouco elaborados do ponto de vista pedagógico, o que contribui para a manutenção de práticas de leitura orientadas pelo fazer imediato e não pela compreensão dos modos de leitura próprios das comunidades disciplinares. Tal cenário reforça a ideia de que os objetivos da leitura permanecem, em grande medida, como dimensões implícitas das práticas acadêmicas, cuja explicitação é fundamental para a formação de leitores mais críticos e autônomos.

Sob este aspecto, é preciso recuperar os dados da pesquisa realizada por Botelho e Silva (2022), que, na esteira de Street (2010), descortinam as dimensões escondidas nas práticas de leitura propostas na esfera acadêmica e corroboram, em partes, as vivências dos participantes deste estudo. São elas: (a) a ausência de objetivos claros de leitura; (b) a não familiaridade com gêneros acadêmicos - isso justifica o que dissemos anteriormente acerca do desconhecimento das características do gênero artigo científico, por exemplo; e (c) a falta de abordagem da dimensão social e cultural dos letramentos. Trata-se de aspectos centrais ao desenvolvimento da competência leitora, mas que permanecem velados na esfera acadêmica.

Dando prosseguimento à entrevista, recordações sobre critérios e fontes de seleção dos gêneros lidos foram chamadas à tona. Os respondentes, como evidenciado, vivenciaram o curso da graduação no período em que o acesso ao ambiente digital ainda era restrito, como relata Jéssica, “a internet era pouco explorada”. Então, naquela ocasião, liam os materiais selecionados e socializados pelos próprios docentes. Por esse motivo, acreditam que durante a formação inicial não receberam orientação acerca do processo de seleção dos textos para fins de leitura. Entretanto, nos cursos de mestrado e doutorado, conseguem recordar e imprimir posicionamentos sobre os processos de leitura vivenciados nos cursos realizados.

“Sim, sim”. (Álvaro)

“No mestrado, sim. Na graduação, não”. (Ruan)

“Sim, aí já era diferente”. (Eliana)

Nos relatos, Álvaro, Ruan e Eliana afirmam ter recebido orientação sobre os critérios e as fontes de pesquisa de textos. Quando questionados, embora não se lembrassem de forma clara dos veículos e dos parâmetros recomendados, fizeram questão de enfatizar a existência de proposições dessa ordem, seja por meio do uso repetido do advérbio “sim”, como no caso de Álvaro, ou ainda recorrendo a uma comparação entre as experiências de leitura vivenciadas nas esferas escolar e acadêmica, como no caso de Eliana. Diz assim a participante, “sim, aí já era diferente”.

No caso de Álvaro, o enunciado “Sim, sim” indica frequência recorrente da orientação sobre critérios e seleção de textos em sua trajetória acadêmica. A ausência de detalhamento pode indicar, por um lado, que a orientação foi percebida mais como uma condição dada do contexto acadêmico, por outro lado, menos como uma ação pedagógica explicitamente ensinada, o que reforça o caráter implícito dessas práticas.

Já a narrativa de Ruan introduz uma marcação temporal clara (“No mestrado, sim. Na graduação, não”), que organiza sua experiência em dois momentos distintos e indica, ainda, que a orientação sobre critérios e fontes passa a existir apenas em um estágio posterior da formação inicial. Embora não recorra a índices explícitos de posicionamento sobre tais práticas (ou sobre a ausência delas), o enunciado carrega uma crítica implícita à formação inicial, que não preparou o estudante para práticas de pesquisa mais complexas.

Por sua vez, Eliana articula afirmação e avaliação em um mesmo movimento discursivo. O advérbio “aí” funciona como marcador de transição contextual, sugerindo que a orientação ocorreu em um momento específico da formação (provavelmente a pós-graduação), distinguindo-se das etapas anteriores. Sobre o posicionamento identificado em seu enunciado: não se trata apenas de reconhecer a existência da orientação, mas de qualificá-la como substancialmente distinta, indicando maior sistematização ou clareza. Esse “diferente” aponta para a percepção de que critérios e fontes passaram a ser tratados de forma mais explícita e normativa.

Diferentemente das vivências de Álvaro, Eliana e Ruan que, embora não tenham recebido orientações de forma contínua, em algum momento de suas respectivas formações, tiveram acesso a esses conhecimentos, Luna e Olívia mostram que essa dimensão da leitura não foi abordada nem mesmo no contexto da pós-graduação. Vejamos seus relatos.

“Na graduação, eu só aprendi isso no TCC, no mestrado e doutorado, isso ficou a desejar, essa questão de critério de fontes. Essa questão mais prática, por exemplo, da construção de um artigo, essa parte prática de leitura de artigos, de como selecionar um texto, isso eu senti falta no mestrado e doutorado”. (Luna)

“Não apresentavam, eles só encaminharam os artigos, aqueles textos que eram para ser lidos”. (Olívia)

No relato de Luna, a narrativa é organizada a partir de um recorte temporal comparativo que percorre graduação, mestrado e doutorado. Ao afirmar que “na graduação, eu só aprendi isso no TCC”, a participante delimita a orientação sobre critérios e fontes como um conhecimento pontual, de certa forma, tardio e instrumental, já que restrito a um momento avaliativo específico, e não como uma prática transversal da formação. O contraste se intensifica quando Luna aponta que, paradoxalmente, no mestrado e no doutorado, etapas em que se pressupõe maior autonomia investigativa, “isso ficou a desejar”. No relato de Luna, é possível identificar também um posicionamento afetivo, pelo uso reiterado de expressões como “eu senti falta”, que transmite um sentimento de frustração e desalinhamento entre as demandas da pós-graduação e o suporte efetivamente oferecido, evidenciando, dessa forma, o funcionamento de expectativas tácitas esperadas pelos docentes, mas que não são compartilhadas com os estudantes, ou seja, novamente a questão das dimensões escondidas (Street, 2010).

No excerto de Olívia, a crítica se constrói por meio de um enunciado curto, direto e descritivo: “Não apresentavam, eles só encaminharam os artigos”. A oposição entre “apresentar” e “encaminhar” é central para compreender o posicionamento da participante. “Encaminhar” indica uma ação tecnicista e desprovida de mediação pedagógica, na qual os textos chegam aos estudantes sem contextualização, objetivos de leitura ou critérios de seleção explicitados. Em uma análise de posicionamento, o excerto produzido por Olívia demonstra também que a participante assume uma atitude passiva perante o evento narrado, uma vez que sua função era de mera receptora dos textos compartilhados. Afetivamente, o tom é de descontentamento, distanciamento e naturalização da ausência de orientação, o que reforça a ideia de que tais práticas são tomadas como responsabilidade exclusiva do aluno.

As experiências de Luna e Olívia tornam visível um aspecto central das práticas de letramento acadêmico: a suposição institucional de que saber selecionar, ler e avaliar fontes é uma competência já adquirida, especialmente na pós-graduação. Essa suposição contribui para a invisibilização dos critérios que regulam a leitura e a pesquisa acadêmica, convertendo-os em saberes implícitos, acessíveis apenas àqueles que conseguem decifrá-los, geralmente, por conta própria.

Nos relatos acima, como dito, alguns itens indexicais exprimem a insatisfação das participantes por conta da ausência da apresentação de fontes de pesquisa, tais como “isso eu senti falta”, verbalizado por Luna, ainda “eles só encaminharam os artigos”, dito por Olívia. Encaminhamentos dessa natureza, acreditamos, (a) não contribuem para a formação de uma postura ativa por parte do leitor e (b) não fornecem aos estudantes ferramentas essenciais para a prática de pesquisa qualificada na esfera acadêmica, a saber, critérios de fontes e avaliação de textos.

A primeira etapa da leitura (e também da produção textual) é a seleção do repertório que irá compor a base de conhecimentos na qual os estudantes irão se apoiar para ampliar seu repertório sobre determinado tema, seja na condição de leitor, seja na de produtor de textos. A apropriação de fontes confiáveis para a pesquisa acadêmica e de mecanismos de verificação da credibilidade dos textos constitui condição *sine qua non* para a formação dos estudantes. Reconhecer sites especializados, saber identificar editoras predatórias, ou seja, desenvolver habilidades de pesquisa crítica (Amaram et al., 2025), tudo isso faz parte da dimensão sociocultural dos letramentos, pois diz respeito às convenções que regulam a academia. Por isso, tais aspectos devem ser explicitados e ensinados aos participantes da esfera acadêmica.

Posteriormente, solicitamos aos participantes que relatassem suas experiências pessoais sobre a forma como eram conduzidos os processos de leitura dos textos na esfera acadêmica no que diz respeito à produção de sentido estabelecida por eles próprios acerca dos conhecimentos compartilhados. Organizamos os dados relativos a essa dimensão da seguinte forma: primeiro, apresentaremos os relatos em que os respondentes afirmaram encontrar, em alguma medida, espaço para indicarem suas respectivas interpretações; segundo, aqueles que sinalizaram vivenciar práticas em que o único sentido certificado para os textos lidos eram aqueles definidos pelos professores.

Sobre dados relacionados à primeira ocorrência, temos as vivências de Jéssica, Luna e Olívia. As participantes entextualizam seus discursos assim:

“Sim, tinha espaço”. (Jéssica)

“Na esfera acadêmica, eu já noto um pouco mais de liberdade, da gente já ter mais possibilidade de discussão, de interpretação, de ter mais entendimentos, já noto um pouco mais livre”. (Luna)

“Sim, no mestrado era mais. A gente tinha mais liberdade sim, de se colocar”. (Olívia)

Ao analisar os relatos, é possível identificar uma demarcação espaço-temporal evidente das práticas mais dialógicas de leitura, a saber, esfera acadêmica e curso de mestrado. Além disso, parece haver uma diversidade no que diz respeito à regularidade dessas práticas. No discurso de Jéssica, por exemplo, é possível perceber que tais práticas eram frequentes na esfera acadêmica, já que não apresenta um recorte temporal específico. A participante utiliza o advérbio “sim” e expressa seu relato em tonalidades dialógicas que indicam, afetivamente, satisfação pelo fato de encontrar espaços para se posicionar e trazer suas experiências de mundo para contribuir nos seus processos de compreensão dos textos lidos.

Por outro lado, por meio de uma análise da maneira como entextualizam seus discursos, percebemos que, para Luna e Olívia, a “liberdade” para produção de sentido dos textos compartilhados não era algo que acontecia na sua totalidade, já que elas dizem notar “um pouco mais de liberdade” e “a gente tinha mais liberdade, sim”. Ao afirmar que “na esfera acadêmica, eu já noto um pouco mais de liberdade”, Luna constrói uma avaliação gradual, marcada por expressões mitigadoras como “um pouco mais” e “já noto”. Esses elementos discursivos indicam que a negociação de sentidos não se configura frequentemente ou se forma sistemática, mas como ampliada em relação a experiências anteriores, possivelmente na educação básica ou na graduação inicial.

Já o relato de Olívia introduz uma delimitação temporal e institucional explícita: “Sim, no mestrado era mais”. O advérbio “mais” funciona como marcador de intensificação relativa, sugerindo que a negociação de sentidos se amplia significativamente nessa etapa da formação. Ao complementar que “a gente tinha mais liberdade de se colocar”, Olívia associa diretamente a negociação de sentidos à possibilidade de posicionamento discursivo do estudante, evidenciando um deslocamento do lugar passivo para um lugar mais autoral. Por

esse motivo, o posicionamento afetivo demonstra conforto, associado à sensação de maior abertura e reconhecimento da voz discente.

Em contrapartida, as experiências de leitura entextualizadas por Ruan, Álvaro e Eliana, em relação à possibilidade de produção de sentido atrelada às suas respectivas leituras de mundo, não se materializam de forma democrática como as vivenciadas relativamente pelas demais participantes. As narrativas dos participantes apresentam as dimensões de tempo e espaço bem definidas e trazem as suas avaliações sobre os eventos narrados, como podemos observar nos excertos que serão analisados. Sobre isso, Eliana relata:

“Acho que tinha menos (espaço) do que na educação básica, era só correção e nunca discussão. No mestrado, até tinha esse espaço, mas na pós e na graduação era mais construção e entrega e tá bom, não tá... Risos... Não tinha muito espaço para debater e refazer e tudo mais não. No mestrado, até tinha um pouco mais disso, porque o ritmo é diferente”. (Eliana)

Do ponto de vista temporal, o enunciado organiza-se em um movimento contrastivo que toma a educação básica como parâmetro inicial. Ao afirmar que *“tinha menos espaço do que na educação básica”*, Eliana produz um deslocamento significativo, uma vez que rompe com a expectativa de que a esfera acadêmica, especialmente a pós-graduação, seja intrinsecamente mais dialógica. Por meio de seu relato, Eliana demonstra que as leituras experimentadas como processo de interação ocupavam um lugar tímido na esfera acadêmica, especificamente nos cursos de graduação e especialização, se comparadas àquelas realizadas na esfera escolar. A enumeração fragmentada (*“construção e entrega e tá bom, não tá”*) reproduz discursivamente a mecanização dessas práticas, nas quais o texto é tratado como produto finalizado, e não como processo passível de debate, revisão e reelaboração. Os posicionamentos e as compreensões eram, segundo o relato da participante, de certa forma, silenciados. A avaliação afetiva dessas vivências pode ser identificada pelo uso dos advérbios *“só”* e, de maneira recorrente, *“não”*, utilizados para avaliar negativamente tais práticas. Além disso, o riso inserido no enunciado (*“Risos...”*) também funciona como um marcador afetivo que denuncia certo incômodo ou ironia diante da naturalização dessa dinâmica.

Em razão dessa avaliação, é possível identificar, que, ainda que desconheça os pressupostos e os fundamentos da teoria dos letramentos, epistemologicamente, Eliana assume a perspectiva de escrita e leitura dos letramentos acadêmicos (Lea; Street, 2014).

Lembramos que, nessa vertente, o participante da esfera acadêmica é visto como um sujeito ativo, que mobiliza saberes, crenças, discursos e identidades para produzir sentidos. Em contrapartida, o encaminhamento do professor se alinha a uma ótica das habilidades de estudo e da socialização acadêmica, já que ao aluno cabe apenas se adequar às novas práticas e conhecimentos, não havendo espaços para questionamentos.

Ruan, além de indicar a dimensão de tempo, espaço e frequência das narrativas, estabelece, ainda, uma relação de causa e consequência em razão, sobretudo, do recorte tempo-espaçial, para a diversidade de práticas de leitura vivenciadas da esfera acadêmica, segundo sua compreensão. No relato a seguir é possível comprovar essa afirmação.

“Na graduação na hora de apresentar, sim, e era tranquilo, assim, na graduação os professores eram, vamos supor, como ainda não havia essa visão que teve no mestrado, os professores eram mais tranquilos. Até porque eu acho que estavam ali de primeira viagem”. (Ruan)

Na graduação, Ruan avalia que os processos vivenciados de leitura foram realizados de forma mais dialógica, recorrendo, para isso, ao uso do adjetivo “tranquilo”. Interessante verificar que o participante atribui essa “tranquilidade” à “inexperiência” de seus professores, já que eles, em suas palavras, “estavam ali de primeira viagem”. Isso significa que há a crença, por parte de Ruan, de que professores iniciantes adotam uma postura mais inclusiva e democrática devido ao fato de ainda não estarem “contaminados” pelas relações presentes na academia. Nesse contexto, sobretudo pelas relações de poder (Street, 2014).

Dando sequência ao seu relato, o participante Ruan demarca o tempo e espaço dos eventos que foram experimentados durante a pós-graduação. Por se tratar de um relato denso e emblemático, que ilustra claramente as discussões do quadro teórico dos estudos dos letramentos acadêmicos, mais especificamente, como mencionado, sobre as relações de poder presentes na esfera acadêmica, optamos por reproduzi-lo integralmente.

“No mestrado havia muita intimidação, o aluno quando falava era sempre colocado contra a parede, todo mundo se sentia um pouco contra parede né... O professor indagava de um jeito que não estimulava o aluno a seguir, na verdade o aluno ficava com medo né, o aluno não conseguia... ele queria desistir, ele não tinha vontade de prosseguir. É o que eu sempre falo para os avaliadores de TCC,

porque da forma ali que a gente vai falar com o aluno, a gente pode incentivar o aluno ou desmotivar o aluno. Então, na hora que eles estavam arguindo (???) a gente, sempre tinha alguém que queria fazer com que a gente passasse vergonha. No doutorado, no doutorado que eu fiquei um ano e desisti, uma frase que me marcou muito, foi o professor bem... Ele gesticulava bem, tinha expressão fisionômica muito assim... da UERJ, ele virou e fez assim 'Eu vou fazer uma pergunta que eu tenho certeza que você não sabe responder' e aí foi quando eu, com muita delicadeza, até porque com receio e falei assim 'Mas qual a finalidade do senhor fazer uma pergunta, que o senhor sabe que eu não vou saber responder, isso não é educação' aí a orientadora fez assim, tipo assim, fica baixo, aí depois ela falou com ele e ele me pediu desculpa, aí ele me pediu desculpa, mas foi a gota d'água pra eu desistir do doutorado, porque quando eu tava... Foi até colocado isso, era a mesma coisa no mestrado, eles faziam com que ocorriam debates em sala de aula de produção. Vamos supor, você é minha amiga né, aí você escrevia e eu escrevia, mas o debate não era pra elaborar novas hipóteses, fazer referências, seja o que for, o debate eu tinha que acusar pontos negativos do seu texto, te deixar em maus lençóis, você ficava intimidada, depois ficava uma situação ruim entre mim e ti no café, porque a gente ia tomar um café e tinha acabado de fazer você passar vergonha na frente de todo mundo sobre o seu texto, tinha que apontar o texto do outro, aí eles falavam 'Gente, esse tempo aqui é pra vocês crescerem, eu quero que vocês falem do texto do outro, eu quero que vocês apontem o erro do outro' e eu não me sentia confortável em apontar o erro do outro, eu não me sentia confortável, eu não acho que educação seja isso, aí eu desistir! Era uma coisa que eu estava esperando muito pra fazer e desistir, falei assim 'Não vou passar por isso de novo'".

No início da narrativa, Ruan declara que, no curso de doutorado, havia “muita intimidação”. A palavra intimidação, por si só, carrega consigo uma carga extremamente forte, pois significa o ato ou efeito de causar medo, apreensão ou constrangimento a alguém,

geralmente com o objetivo de inibir, controlar ou silenciar uma ação, opinião ou comportamento. O participante, para que pudéssemos perceber a proporção da violência das práticas vivenciadas no doutorado, acrescenta a ela o advérbio de intensidade “muita”. Prossegue seu relato, em tom de desabafo, utilizando expressões como “colocado contra parede”, “o aluno ficava com medo”, “sempre tinha alguém que queria fazer a gente passar vergonha”, deixando transparecer, por meio da forma como verbaliza seu discurso, a aflição e o descontentamento com as experiências vivenciadas. Em outras palavras, por meio da história narrada, foi possível perceber as cicatrizes sociais (Gomes, 2020) impressas em razão dessas vivências.

O texto é construído a partir de uma voz em primeira pessoa, que, de modo recorrente, aciona o discurso coletivo para conferir legitimidade às suas argumentações, como em “todo mundo se sentia um pouco contra parede” ou ainda em “todo mundo se sentia assim”. Assim, podemos inferir que provavelmente grande parte dos alunos matriculados naquela disciplina era afetada negativamente em razão da natureza dos encaminhamentos “antididáticos” adotados pelo professor. Como consequência desse processo de intimidação, que “não estimulava” e “o aluno não conseguia”, Ruan evadiu do curso de doutorado, mesmo sendo este seu grande projeto de cunho profissional e pessoal.

Em outro nível de análise, é possível identificar que Ruan entextualiza seu discurso, posicionando-se como protagonista da história narrada. Isso ocorre quando ele (“com muita delicadeza, até porque com receio”) questiona a atitude autoritária de seu professor. Nesse episódio, o participante contesta a legitimidade da prática docente adotada, atribuindo-lhe uma valoração negativa ao afirmar que “isso não é educação”. Por meio desse relato, evidencia-se que a crença de Ruan (posicionamento epistemológico) acerca da educação se aproxima com os entendimentos de Freire (1996; 2005): uma prática pedagógica inclusiva e acolhedora, orientada por princípios de diálogo, respeito às diferenças e valorização das múltiplas vozes que constituem o espaço educativo.

Outro ponto que merece destaque nessa narrativa é o fato de Ruan, atuando também como participante da história, revisar e ressignificar experiências traumáticas, vivenciadas em sua trajetória de estudante, adotando, atualmente, práticas mais acolhedoras em sua atuação como professor universitário. Um exemplo disso é o evento de defesa de trabalho e conclusão de curso, em que ele alerta aos demais colegas que compõem a banca sobre a forma de abordar os candidatos, considerando que esta pode, em suas palavras, “incentivar o aluno ou desmotivar o aluno”. Esse movimento de Ruan exemplifica a assertiva de Barcelos ao

esclarecer que as narrativas enraizadas influenciam “muitas ações, emoções, motivações e identidades” (2020, p. 24).

O relato de Ruan evidencia, sobremaneira, as relações de poder que atravessam a esfera acadêmica e se materializam em práticas pedagógicas marcadamente assimétricas. Tais práticas deixam de operar como mediação formativa e passam a assumir contornos de controle simbólico, produzindo silenciamento, medo e exclusão. As situações narradas revelam práticas predominantemente monológicas (Lillis, 2003; Fiad, 2011), em que não há espaço para negociação de sentidos nem para a construção coletiva do conhecimento, mas, antes, para a reafirmação de hierarquias. Como efeito, tais relações de poder impactam diretamente os posicionamentos afetivos e identitários do participante, fragilizando seu vínculo com o espaço acadêmico e culminando na evasão do curso, o que permite compreender que práticas de intimidação não apenas atravessam os processos de formação, mas podem inviabilizá-los.

Em seguida, trazemos para discussão o relato de Álvaro, que reitera os modelos de escrita e leitura que embasam grande parte dos encaminhamentos didáticos adotados nas práticas de letramento propostas na esfera acadêmica, a saber, habilidades de estudo e socialização acadêmica.

“Um dia desse, numa aula de mestrado, inclusive a disciplina XXXX, eu me lembro de um momento que a professora pediu um texto e eu apresentei e ela não gostou. E aí eu falei ‘Mas o que você queria?’ E aí eu pedi a ela ‘eu posso fazer o seguinte? Eu posso refazer?’ Aí ela ‘pode’. Aí ela foi... O trabalho, inclusive, tinha uma questão avaliativa. E aí quando ela vai, ela não vai, ela vai rever... Ela foi ler, reler, não, ela foi ler. Ela ‘Agora sim’. Eu falei ‘Então tá, agora eu escrevi não o que eu queria escrever. Eu escrevi o que você queria ler. Então entendi o que você quer’”. (Álvaro)

Álvaro compartilha uma narrativa discente estruturada em marcas temporais e avaliativas. Acerca do recorte temporal está inscrito em “um dia desse”, que situa o episódio. Sobre o posicionamento avaliativo, o diálogo com a professora e as repetições para indicar seu movimento (“ela foi ler, reler, não, ela foi ler”) revelam a tentativa de organizar uma experiência marcada pela tensão emocional. Quando diz “então entendi o que você quer” é o momento em que tem um *insight* que transforma o modo como o participante entende o ato de

ler/escrever na universidade. Esse momento de compreensão marca o que Clandinin e Connelly (2000) chamariam de reconfiguração da experiência vivida: o sujeito dá sentido ao passado, reorganizando-o em uma trama que lhe permite agir de outro modo no futuro.

As narrativas acima nos levam a recuperar, ainda, o conceito de monologismo (em oposição ao dialogismo), que integra os estudos sobre as práticas de letramentos acadêmicos. Recapitulando, o monologismo (Lillis, 2003; Fiad, 2011) pode ser compreendido como um modo de funcionamento das práticas acadêmicas em que os sentidos são tratados como estáveis, unívocos e previamente determinados, cabendo ao estudante apenas reproduzi-los de forma adequada às convenções instituídas. As experiências trazidas à tona pelos participantes corroboram essa perspectiva, uma vez que a leitura foi concebida como uma atividade de natureza normativa e avaliativa, na qual foram silenciadas as vozes dos sujeitos, bem como as suas experiências de letramento.

O relato de Álvaro é emblemático das tensões entre autonomia e conformidade nas práticas de letramento acadêmico. Ele evidencia que aprender a ler e escrever na universidade não se reduz a dominar normas textuais, mas implica negociar identidades, compreender expectativas institucionais e lidar com relações assimétricas de poder. O participante demonstra consciência de que, para ser bem avaliado, precisou ajustar sua escrita às expectativas da professora, produzindo um texto que atendesse ao modelo legitimado pela instituição e não, necessariamente, aquele que expressava sua própria voz. Ao afirmar “eu escrevi não o que eu queria escrever, eu escrevi o que você queria ler”, Álvaro explicita o caráter ideológico do letramento (Street, 2014): a escrita acadêmica não é neutra, mas regulada por normas, valores e relações de poder que determinam o que pode ou não ser dito e de que forma.

5.2.3 Sobre os desafios, as estratégias e os avanços

No que diz respeito aos desafios enfrentados para compreender os textos socializados na esfera acadêmica, os participantes narraram histórias que indicaram tanto questões relacionadas a fatores textuais como à dimensão referente a aspectos contextuais. Sobre os elementos textuais, estamos nos referindo à construção dos textos propriamente dita, no caso deste estudo: linguagem científica, textos de abordagem transversal à formação, método de pesquisa utilizado. Como elementos contextuais, referimo-nos a elementos que não necessariamente fazem parte da composição textual, mas que interferem, direta ou

indiretamente, na execução do ato de ler, tais como o tempo, a leitura realizada de forma solitária e o volume dos textos compartilhados.

Álvaro e Eliana, os dois participantes que, como podemos observar anteriormente, vivenciaram, em algum momento de suas respectivas formações na esfera escolar, práticas exitosas de promoção da leitura, compartilharam histórias que indicaram o tempo e o volume de leitura como principais obstáculos para compreensão dos textos socializados na esfera acadêmica. Vejamos os relatos que seguem.

“...no mestrado então, era muito texto e nunca era só um artiguinho, assim né (risos)... Eram livros, artigos maiores... Então, para mim, é o tempo. Essa dificuldade é de sempre, foi desde a graduação, porque aí eu já trabalhava, entendeu? Eu já trabalhava, eu estudava em Campos, eu ia e voltava todo dia, então eu perdia tempo de estrada. No começo, eu consegui ler no ônibus, depois eu não conseguia, porque ficava com sono... Risos... Eu dormia e o ônibus tremia. Enfim, eu tinha essa questão com o tempo, eu passava... Mas eu lia, sabe? Conforme dava, poucas coisas ficavam sem ler, mas eu tinha que ler, eu não me dedicava tanto a entender o que estava ali, enfim”.
(Eliana)

“Marcela, a única palavra que me vem na mente é ‘tempo’... Tempo, para poder ler tudo aquilo que eu quero ler, até hoje tem muita coisa que eu tenho que ler e me falta tempo”. (Álvaro)

Nos relatos de Eliana e Álvaro, a frequência é bem demarcada, indicando que a falta de tempo para realização da leitura atravessou todo o percurso formativo. Eliana inicia pelo mestrado, marcando o aumento da exigência leitora (“muito texto”, “livros, artigos maiores”), o que já sinaliza uma intensificação quantitativa das demandas acadêmicas. Em seguida, desloca a explicação da dificuldade para sua trajetória de vida, articulando trabalho, deslocamento diário e cansaço físico.

Percebemos, assim, o quanto a impossibilidade de uma formação plena, no sentido de tempo para sua efetivação, afeta os participantes deste estudo, sobretudo Eliana. Isso pode ser comprovado por meio da análise de algumas palavras e expressões e na tonalidade em que foram proferidas, que demarcam uma possível emoção como em “mas eu lia, sabe?”,

“entendeu”, “depois eu não conseguia”. Como dito, tais expressões indicam emoções que expressam, simultaneamente, angústia e sofrimento. O uso recorrente do riso (“risos...”) atua, de certa forma, como marcador afetivo que evidencia um certo desgaste naturalizado, como se essas dificuldades fossem parte inevitável do percurso acadêmico.

Da narrativa de Eliana, outro aspecto merece destaque: a leitura passa a ser orientada mais pela obrigatoriedade do que pela compreensão aprofundada. Ao afirmar que “eu tinha que ler”, mas que não se dedicava “tanto a entender o que estava ali”, a participante revela um deslocamento do foco da leitura enquanto prática de construção de sentidos para a leitura enquanto tarefa a ser cumprida. Trata-se de um posicionamento que evidencia como a pressão pode comprometer a qualidade da interação com o texto, produzindo leituras superficiais, ainda que responsáveis.

Por sua vez, Álvaro afirma que “a única palavra que me vem na mente é tempo”. Assim, o participante transforma a categoria “tempo” em síntese total da dificuldade leitora. Diferentemente de Eliana, ele não recorre a exemplos ou episódios específicos, mas generaliza a experiência ao longo do tempo (“até hoje”), o que confere à narrativa a frequência de permanência e continuidade. No plano da avaliação afetiva, a fala de Álvaro carrega um tom de resignação silenciosa. Não há riso, nem ironia, mas uma constatação direta de insuficiência de tempo diante do volume de leituras desejadas e exigidas. O desafio não é apenas ler o que é solicitado, mas também o que se gostaria de ler, o que aponta para uma tensão entre demandas institucionais e projetos pessoais de formação.

O quantitativo de textos socializados na esfera acadêmica pelos docentes, temos ciência disso, nem sempre condiz com o tempo que os discentes conseguem disponibilizar para realizar as leituras propostas. Isso ficou perceptível nos relatos de Álvaro e Eliana bem como em diversas pesquisas realizadas acerca dos desafios para leitura, como em Santos (2023) e em Koerner e Fischer (2022). Entretanto, alguns estudantes realizam a leitura dos textos, ainda que de forma superficial e sem a efetiva compreensão do lido, na intenção de “dar conta” de tais atividades. Consideramos que tal realidade contribui para alimentar a sensação de não pertencimento, que é experimentada por vários estudantes da esfera discursiva acadêmica.

Ao analisar os discursos dos participantes, é possível identificar a vivência de trajetórias comuns a muitos estudantes acadêmicos no Brasil, que é aquela marcada pelo desafio de conciliar o trabalho com a formação profissional, seja em nível de graduação ou pós-graduação. A partir do exposto, torna-se claro que a promoção de letramentos acadêmicos não se restringe ao desenvolvimento de práticas de pesquisa, de leitura, de escrita, questões

outras perpassam e interferem significativamente na formação dos estudantes. Há tensões e desafios que são apresentados às instituições, gestores e docentes que precisam entrar em pauta considerando o quadro diverso e desigual na permanência dos estudantes, “considerando as desigualdades da realidade da educação superior no país”¹³ (Amorin; Jezine, 2025).

As narrativas dos participantes tornam visível uma dimensão frequentemente ocultada: a de que a dificuldade de leitura não reside necessariamente (ou apenas) na incapacidade de compreender textos complexos, mas nas condições materiais e temporais que moldam inclusive o modo como esses textos são lidos. Tais narrativas desconstruem a ideia de déficit individual (Fischer, 2007) e apontam para a necessidade de repensar as exigências e os modos de organização das práticas de leitura na esfera acadêmica.

Há ainda um ponto que merece ser trazido à reflexão: a dimensão temporal como empecilho à leitura, especialmente quando associada e amplificada na experiência das mulheres. Embora a questão do tempo seja mencionada por Eliana e Álvaro, ela se apresenta de forma mais acentuada nos relatos femininos, uma vez que, em sua maioria, as mulheres desempenham concomitantemente múltiplas funções, as quais demandam uma parcela significativa de seu tempo e incidem diretamente sobre as possibilidades de engajamento em práticas de leitura. É nesse sentido que o escritor francês Édouard Louis, recorrendo a Woolf, propõe

um programa prático através do qual as mulheres teriam a possibilidade de escrever livros, apesar das limitações que lhes são impostas por seu lugar na sociedade, as tarefas domésticas, o confinamento, a maternidade, o casamento. Woolf sobrepõe às questões formais uma questão material e afirma que, para escrever [acrescentamos, para ler], uma mulher precisa, acima de tudo, de duas coisas:

— um cômodo só para ela, que possa ser trancado à chave para conseguir escrever com calma, sem ser incomodada por membros da família;
- uma renda de 500 libras, para poder viver sem se preocupar com dinheiro.
(2024, p. 60-61)

Retomando as reflexões, ainda em relação à escassez de tempo disponível para leitura acadêmica, Koerner e Fischer questionam: “há soluções possíveis para a questão do tempo?” (2022, p. 102). Em termos mais práticos (utilizamos o termo “práticos”, porque sabemos que o desenvolvimento de letramentos acadêmicos requer políticas institucionalizadas mais

¹³ O dossiê “Políticas de educação superior: as perspectivas e os desafios de acesso e da permanência de estudantes”, publicado recentemente, organiza-se a partir de uma análise plural das políticas e das práticas institucionais relacionadas às ações de ingresso, acesso e permanência de estudantes nos cursos de graduação e de pós-graduação no Brasil.)

amplas e estruturadas), acreditamos que um dos caminhos seja a promoção de encaminhamentos didáticos que possam ser realizados no âmbito da própria universidade, no tempo em que os participantes estão nela presentes. Dentre eles, roda de leitura coletiva, produção escrita (diário de leitura, anotações, fichamentos) concomitante ao momento da leitura e outras tantas práticas que auxiliem o processo de compreensão textual sem desconsiderar as condições e o contexto socioeconômico em que os estudantes estão inseridos.

Ainda acerca da dimensão contextual, apresentamos a seguir a narrativa de Ruan, que relata um evento de letramento que ocorreu em sala de aula. É uma narrativa em primeira pessoa, no passado. Nela, o participante cita como obstáculo para compressão dos textos acadêmicos o fato de a leitura ser realizada de forma solitária.

“Desafio talvez era você entender o texto sozinho e como não havia uma explicação sobre o texto, o texto a gente dividia em grupo e dava o texto e cada um debatia ali entre si, a gente aprendia um com outro na rodinha, sabe? Eu lembro muito da aula de anatomia, que o professor chegava na sala de aula, era o cirurgião médico e falava assim: ‘Hoje a aula é sistema esquelético, todo mundo pra biblioteca, página tal do livro, depois que vocês lerem, vocês vêm aqui tirar as dúvidas’. Tinha muita aula assim, era uma época que era muito vertical, não tinha celular, não tinha foto, não tinha internet, então havia muita prepotência na sala de aula, sabe?” (Ruan)

O dado apresentado no relato de Ruan corrobora questões que dizem respeito à prática institucional do mistério (Lillis, 1999), que consiste, como já referenciado, na solicitação da leitura e produção de textos acadêmicos sem nenhum tipo de orientação por parte do professor de como proceder para realizar tais atividades. Por meio do discurso do participante, é possível afirmar que práticas dessa natureza dificultam o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos. Assim como Carlino, defendemos que “a responsabilidade por como os textos científicos e acadêmicos são lidos no ensino superior não pode seguir ficando a cargo do aluno exclusivamente. Precisa ser uma responsabilidade compartilhada entre estudante, professores e instituições” (2018, p. 114).

No relato acima, é possível perceber que Ruan entextualiza seu discurso se posicionando de forma distinta. No primeiro momento, afirma o participante, que em razão da

ausência de uma explicação, ele, como sujeito ativo da história narrada, une-se aos colegas para tentar compreender os sentidos dos textos socializados. No segundo momento, posicionando-se como sujeito passivo, lembra-se de que o professor, adotando uma postura autoritária, apenas indicava o que deveria ser lido, sem apresentar nenhum tipo de orientação para realizar tal tarefa. Neste momento, diferente de outra história narrada por Ruan em que ele interpela seu professor, ele segue para biblioteca sem solicitar orientação ou questionar o docente sobre sua postura.

Em mais um nível de análise, podemos evidenciar, novamente, as relações assimétricas de poder (Street, 2014) que estruturam a vida acadêmica, no caso de Ruan, em contexto de formação do curso da área da saúde. Quando ele recorda que o professor “era o cirurgião médico” e “mandava” os alunos lerem e voltarem para tirar dúvidas, o que emerge é a lógica da autoridade vertical, comumente observada na universidade. A “prepotência na sala de aula” mencionada pelo participante indica que o espaço acadêmico, longe de ser um terreno neutro, é também um campo de disputas simbólicas: o professor fala a partir de uma posição de prestígio institucional (e epistemológico), enquanto o estudante ocupa o lugar de aprendiz, muitas vezes, subalternizado.

O discurso de Ruan mostra ainda que, como consequência, essa verticalidade produz a emoção do medo, o silenciamento e a exclusão da voz dos estudantes. Além disso, ao situar a cena “numa época que não tinha celular, nem internet”, o participante sugere que a ausência de mediações tecnológicas ampliava o isolamento do aluno diante do saber, reforçando, em alguma medida, o monopólio docente sobre o acesso ao conhecimento. Em síntese, a narrativa revela que as relações de poder na universidade se manifestam não apenas nas normas e hierarquias formais, mas também nas práticas pedagógicas e nas formas de interação.

A seguir, apresentaremos os desafios que tratam dos obstáculos de leitura relacionados à dimensão textual em sentido estrito. De forma recorrente, foram citados como fatores dificultadores para leitura acadêmica: a linguagem científica (falta de familiaridade com gêneros acadêmicos) e os textos de área de formação mais geral, tais como os escritos filosóficos e os sociológicos. Sobre os desafios de compreensão acerca da linguagem de cunho científico, Jéssica afirma:

“A linguagem mais científica, assim, os termos mais técnicos, os que são... Quando se compara artigo com livro, são muito diferentes, então... Método que foi utilizado da pesquisa, pesquisa quando é de

campo, essa foi a maior dificuldade, ética na pesquisa, o que pode, o que não pode, nem tudo o que leio está certo”. (Jéssica)

Sobre o relato de Jéssica, embora não apresente a frequência e o tempo bem demarcados, percebe-se que os desafios perpassam toda sua formação acadêmica. Sobre tais obstáculos, a participante indica três aspectos: (a) a incompreensão de termos técnicos, (b) a falta de familiaridade com gênero artigo de divulgação científica, e (c) o desconhecimento sobre algumas dimensões do fazer científico, tais como a compreensão do método utilizado para realização de uma pesquisa bem como a dimensão ética que perpassa sua elaboração.

Os dois primeiros pontos citados por Jéssica corroboram os estudos de Mello (2018), que, ao refletir sobre o ensino da leitura no contexto acadêmico, aponta dois aspectos que afetam a compreensão textual na esfera acadêmica. O primeiro diz respeito ao público a que se destinam os textos científicos, sendo, em sua maioria, escritos para especialistas que já dominam conhecimentos prévios sobre o tema, o que facilita a compreensão das informações veiculadas. Esse repertório, entretanto, ainda não foi plenamente construído pelos graduandos.

O segundo ponto, esclarece a autora, refere-se ao contato inicial dos estudantes com os gêneros discursivos característicos da esfera acadêmica, os quais diferem, em sua grande maioria, significativamente daqueles com que estavam habituados a manejar em etapas anteriores de escolarização e em outros espaços sociais de circulação da linguagem. Isso é evidenciado por Jéssica quando introduz uma comparação entre gêneros acadêmicos (artigo e livro), destacando-os como “muito diferentes”. Ainda que não detalhe essas diferenças, o enunciado revela a percepção de que cada gênero mobiliza modos específicos de organização do conhecimento e exige estratégias de leitura distintas. O desafio, portanto, não está apenas no conteúdo, mas na compreensão das convenções discursivas que estruturam cada tipo de texto (Sobral; Giacomelli, 2016), aspecto frequentemente invisibilizado nas práticas de ensino da leitura acadêmica.

Sobre o terceiro ponto mencionado, ao citar a compreensão metodológica (“método que foi utilizado na pesquisa”) especialmente em estudos de campo, Jéssica demonstra que a leitura de textos acadêmicos demanda conhecimentos prévios sobre procedimentos de pesquisa que extrapolam a decodificação textual. A metodologia aparece como uma dimensão crítica da leitura, cuja compreensão é indispensável para avaliar a validade e a relevância dos estudos, mas que nem sempre é ensinada de forma integrada às práticas leitoras. Esse dado encontra eco em Silva, Oliveira e Magalhães (2024), que, ao analisar os principais desafios

encontrados por graduandos do curso de Letras, identificam haver uma ausência de familiarização com elementos que compõem uma pesquisa de cunho científico.

Em razão de, na mesma narrativa, Jéssica apresentar, além de obstáculos relacionados à dimensão textual, também desafios da dimensão contextual, abrimos um parêntese para tratar deste último elemento. Quando o participante diz “nem tudo que leio está certo”, é possível reafirmar a relevância de um trabalho com a leitura que, em princípio, deveria se iniciar no processo de seleção do material a ser lido. Nessa mesma vertente, considerando os pressupostos do modelo de escrita e leitura dos letramentos acadêmicos, Koerner e Fischer (2023, p. 20) indicam “leitura de artigos, na visita a banco de dados, na busca de textos de divulgação científica abordando determinada temática, na consulta a anais de eventos científicos” a fim de promover letramentos acadêmicos.

Como sugerido anteriormente, é preciso apresentar aos estudantes, sobretudo da esfera acadêmica, as fontes seguras de pesquisa e os critérios de apreciação de periódicos e editoriais. Tudo isso com intuito de (a) desenvolver habilidade crítica de pesquisa e de avaliação da confiabilidade de fontes, como esclarecem Amaral et al. (2025), e (b) tornar visíveis as convenções que regem o âmbito acadêmico.

Retomando a dimensão textual, apresentamos as narrativas de Olívia e Luna que discorrem sobre os desafios para compreensão que dizem respeito à leitura de textos de área de formação mais geral, tais como os escritos filosóficos e os sociológicos.

“Na graduação, eu acho que eu tinha mais dificuldade de disciplinas. Essas disciplinas gerais, filosofia, sociologia. Eu tive muita dificuldade no início, na parte também de biologia, porque eu tinha feito formação de professor e eu não tinha essas disciplinas, né?, Biologia. Então, assim, eu tive bastante dificuldade, mas, assim, já nas áreas específicas, nessas áreas dentro de anatomia, biomecânica, eu gostava, tinha facilidade. Mas, mais nessa área assim, sociologia, filosofia, então... Nossa... Risos... Eu falei ‘Meu deus!’ e só”. (Olívia)

“Eu acho que, como eu fiz a minha formação em saúde coletiva e a minha área é pesquisa qualitativa, nós temos que ler alguns textos desses filósofos, esses estudiosos que têm uma escrita diferente, por isso você tem que interpretar essa linguagem que eles utilizam, às vezes, é um desafio, porque tá em metáforas... Enfim, é isso aí para

mim. E aí a gente tinha que ler Canguie Len e Bourdieu. A gente tinha que ler! São autores que têm impacto para saúde coletiva, para pesquisa qualitativa, de certa forma, eles solicitam que tenham no nosso trabalho esses autores mais renomados, mas que é de difícil compreensão, daí você precisa ler, reler, ler um milhão de vezes, tentar, de alguma forma, trazer algum significado daquilo para seu texto, para o que você tá fazendo, fazer essa conexão e eu acho que esse é o maior desafio. Agora, no doutorado, que eu estou fazendo estudo de caso, que eu não precisei acessar esses autores, a escrita foi muito mais fácil. São autores que têm uma escrita diferente, já, no mestrado, sofri um pouco mais, porque precisei acessar esses autores”. (Luna)

As narrativas acima se configuram como relatos produzidos em primeira pessoa e apresentam aspectos de tempo e frequência bem demarcados. Nelas, as participantes discorrem sobre a dificuldade de compreender a linguagem utilizada nos textos de natureza filosófica e sociológica, tornando visíveis tanto os efeitos da formação prévia quanto às exigências epistemológicas impostas por determinadas áreas e tradições teóricas.

No relato de Olívia, a dificuldade leitora é construída por meio de um contraste entre áreas do conhecimento. A participante localiza seus maiores desafios nas chamadas disciplinas gerais (“filosofia, sociologia”) associando essas dificuldades à sua formação anterior, que não contemplava conteúdos de biologia e de ciências humanas. Em oposição, quando menciona as áreas específicas de sua formação (anatomia e biomecânica), a narrativa muda de tom, marcada por expressões de afinidade (“eu gostava, tinha facilidade”), o que evidencia a relação entre familiaridade conceitual, interesse e maior fluidez na leitura. O riso e a exclamação (“Nossa... Meu Deus!”) demarcam seu posicionamento afetivo que intensifica a sensação de estranhamento diante dos textos de filosofia e sociologia.

Por sua vez, a narrativa de Luna apresenta desafios de natureza epistemológica e discursiva, diretamente relacionado à área de atuação e ao tipo de pesquisa desenvolvida. Ao situar sua formação em saúde coletiva e em pesquisa qualitativa, a participante explicita a necessidade de ler autores considerados fundacionais, como Canguilhem e Bourdieu, cujas obras são descritas como dotadas de uma “escrita diferente”, marcada por metáforas e elevada densidade teórica. O desafio, nesse caso, não está apenas no desconhecimento prévio, mas na

complexidade desses textos, que exige releituras constantes e um esforço ativo de construção de sentidos.

Epistemologicamente, Luna reconhece a legitimidade e o impacto desses autores na área, mas também explicita o sofrimento cognitivo implicado na leitura e na necessidade de “trazer algum significado daquilo para seu texto”, articulando leitura, escrita e produção de conhecimento. Do ponto de vista afetivo, constrói uma narrativa de esforço prolongado, ao utilizar de forma enfática e reiterada as expressões “... a gente tinha que ler”, “a gente tinha que ler”, “ler, reler, ler um milhão de vezes”, que evidencia persistência, mas também denota desgaste e angústia sentida pela participante para compreender os textos socializados. Esse esforço reiterado aponta menos para uma formação leitora acompanhada e mais para um processo solitário de adaptação, em que a persistência convive com o desgaste e a angústia diante de práticas de leitura pouco mediadas.

Antes de finalizar as análises acerca dos desafios para a leitura, é importante retomar a informação de que os participantes desta pesquisa não tiveram contato com gêneros acadêmicos na esfera escolar. Nesse sentido, é possível sugerir que a ausência de experiências prévias, ainda que mediadas, com gêneros acadêmico-científicos pode ter contribuído para intensificar e ampliar os desafios enfrentados posteriormente na universidade. Ao ingressarem nesse novo contexto, como dito, os estudantes passam a interagir com textos que apresentam modos específicos de organização, argumentação e produção de sentidos, sem terem vivenciado, ao longo da escolarização básica, práticas que favorecessem uma aproximação progressiva com essas formas de dizer e de construir conhecimento.

Acreditamos, assim como Batista Júnior (2023), que a escola básica pode desempenhar papel relevante nesse processo ao promover a circulação mediada e recontextualizada de gêneros de base científica, funcionando como espaço de iniciação às práticas discursivas do campo acadêmico. A inexistência desse tipo de mediação nos relatos analisados sugere que a universidade passa a operar como o primeiro espaço de contato efetivo com tais gêneros, o que tende a deslocar para o próprio sujeito a responsabilidade pela compreensão de textos complexos. Como consequência, intensificam-se percepções de dificuldade, insegurança e sofrimento associados à leitura acadêmica, especialmente quando essa prática se dá sem acompanhamento pedagógico sistemático.

Ao dar continuidade à entrevista, solicitamos aos participantes que indicassem as estratégias às quais recorriam quando enfrentavam dificuldades na compreensão dos textos compartilhados em sala de aula; a partir desse ponto, passamos, portanto, à análise das estratégias de leitura adotadas pelos professores participantes. Foram citadas, como estratégia

de leitura, em ordem de recorrência: a releitura, consulta em outras fontes (google), leitura de resenhas, troca com colegas e outros professores (que não os do mestrado).

A estratégia mais recorrente, a saber, a releitura, aparece nos relatos de Álvaro, Eliana e Luna, como pode ser visto nos excertos que seguem.

“Olha, quando sentia dificuldade, ia reler, pegar uma bibliografia ou outra que auxiliasse”. (Álvaro)

“Alguns textos eram complexos e precisavam ser relidos, mas, eu tendo tempo, eu conseguia assimilar melhor. Era releitura e conseguia, mas nem sempre tinha tempo para isso”. (Eliana)

“Ler e reler [...] Agora, eu estou usando os fichamentos, eu tenho feito os fichamentos de textos”. (Luna)

No relato de Álvaro, produzido em primeira pessoa, a releitura surge como primeira resposta ao enfrentamento da dificuldade, seguida pela consulta a “uma bibliografia ou outra que auxiliasse”. O posicionamento epistêmico indica uma concepção de leitura como processo cumulativo, em que a compreensão se constrói pelo acréscimo de informações externas ao texto inicial. Embora sua narrativa não apresente evidências de marcas de posicionamento afetivo, a tonalidade dialógica em que foi expressa indica tensão e frustração acerca das experiências vivenciadas.

Assim como Álvaro, a narrativa de Eliana também destaca a releitura como estratégia central, mas reitera um elemento decisivo já indicado pela participante como desafio para leitura: a condição temporal. Ao afirmar que “tendo tempo eu conseguia assimilar melhor”, a participante estabelece uma relação direta entre compreensão e disponibilidade de tempo para efetivação da leitura. O enunciado “nem sempre tinha tempo para isso” introduz um posicionamento afetivo marcado por limitação e insatisfação, ao mesmo tempo em que reforça o caráter estrutural do desafio do ato de ler. A leitura aparece, assim, como uma prática desejada, porém frequentemente comprometida pela pressão do cotidiano acadêmico, profissional e pessoal.

Apenas o uso da estratégia da releitura para compreensão textual, por si só, muitas vezes não era suficiente para compreensão textual. Isso pode ser comprovado em razão da necessidade de, regularmente, os participantes afirmarem ter recorrido a outras estratégias,

como visto nas experiências de Álvaro, que buscava a outras fontes de leitura sobre o mesmo tema tratado no texto, e no caso de Luna, que produzia fichamentos para alcançar os sentidos dos textos socializados.

Assim, por sua vez, a narrativa de Luna amplia o repertório de estratégias ao mencionar, além da leitura e releitura, o uso de fichamentos. Ao afirmar “agora, eu estou usando os fichamentos”, a participante introduz um marcador temporal que sugere um processo de aprendizagem por meio da ampliação de estratégias das práticas leitoras ao longo da trajetória acadêmica. O uso e a efetividade dessa estratégia também foram evidenciados na pesquisa realizada por Botelho e Silva (2022). Na ocasião, os pesquisadores, por meio das entrevistas realizadas, concluíram que “a prática de releitura associada à escrita pode contribuir para uma organização mais efetiva das informações contidas nos textos” (p. 22). No relato de Luna, o fichamento surge como uma estratégia mais sistematizada, que articula leitura, seleção de informações e escrita, indicando um posicionamento epistêmico mais consciente sobre a necessidade de organizar o texto lido para produzir compreensão. Diferentemente dos outros relatos, há aqui um indício de maior reflexividade sobre o próprio processo de leitura, ainda que não se explicita como essa estratégia foi aprendida ou ensinada.

Retomando a utilização do recurso de consultar outras fontes para subsidiar a compreensão dos textos indicados, apresentamos a seguir a narrativa de Olívia, que, assim como Álvaro, adotava tal estratégia.

“Olha, eu tentava, para ser sincera, eu tentava ir no google ver resenha sobre o texto, para tentar fazer uma leitura dentro da minha realidade, não sei. Tinha também, eu conversava com algumas pessoas que estavam comigo fazendo mestrado, enfim... Muitos eu fiz isso, eu vinha, fazia a leitura, tentava tirar a resenha daquele texto, a ideia de algumas pessoas relacionadas àquele texto, para eu poder entender, porque realmente tinha hora que eu não conseguia entender, era assim”. (Olívia)

A narrativa acima configura-se como um relato em primeira pessoa no qual Olívia explicita, de modo bastante claro, as estratégias informais mobilizadas para lidar com dificuldades recorrentes na leitura de textos acadêmicos, assim como ocorre no relato de Álvaro. Observa-se que ambos afirmam recorrer a outras fontes de pesquisa; contudo, ao se

referirem a essas fontes, utilizam formulações vagas (“outra bibliografia” e “Google”), o que sugere, tal como já identificado anteriormente, que os critérios de seleção desses textos de apoio não são explicitados. Dessa forma, tais práticas permanecem como um saber implícito, construído individualmente e sem orientação docente, reiterando a ausência de indicação sistemática de fontes e de mediação pedagógica no processo de leitura acadêmica.

Do ponto de vista afetivo, a narrativa é atravessada pela admissão explícita da dificuldade (“tinha hora que eu não conseguia entender”), o que confere ao relato um tom de exaustão e demarca a emoção de aflição experimentada por Olívia. Ao mesmo tempo, há um forte índice de persistência (“eu tentava”), repetido no início do excerto, que sinaliza o esforço contínuo para cumprir as exigências acadêmicas, mesmo diante da incompreensão. Em síntese, a narrativa de Olívia revela que, diante da opacidade dos textos acadêmicos e da falta de orientação explícita, a leitora constrói caminhos próprios para acessar os sentidos, recorrendo a resenhas on-line e ao apoio de colegas.

Nas narrativas acima, é impressionante constatar que os participantes da pesquisa não citam seus respectivos professores como fonte de consulta ou como a pessoa a quem recorriam para solicitar auxílio e orientação para leitura acadêmica. Jéssica, em seu discurso, foi a única que indicou o professor, mas fez questão de realçar que:

“Pedia ajuda de outros professores que não fossem do mestrado. Do mestrado não estava querendo me ajudar, não (risos)”. (Jéssica)

O enunciado de Jéssica, embora curto e direto, carrega uma forte carga avaliativa. Ao afirmar que “pedia ajuda de outros professores que não fossem do mestrado”, Jéssica sugere que o apoio necessário para compreender os textos não era acessível no âmbito imediato em que a exigência de leitura se colocava. A busca por ajuda de outros professores indica a necessidade de mediação que não encontra espaço legitimado no contexto institucional imediato. A presença do riso (“risos”) atua como marcador afetivo que denuncia a assimetria de poder e até mesmo a dificuldade de questionar práticas docentes pouco acolhedoras.

Assim como as demais narrativas, o relato de Jéssica revela que, diante das dificuldades de leitura acadêmica, o apoio buscado pelos estudantes nem sempre se encontra nos espaços institucionalmente previstos. A necessidade de recorrer a outros professores (que não os do mestrado) ou colegas evidencia a existência de lacunas na mediação pedagógica e reforça a ideia de que a leitura acadêmica, embora central para a formação, segue sendo tratada como uma competência pressuposta, pouco acompanhada e raramente ensinada de

forma explícita. Sobre a narrativa de Jéssica cabe ainda estabelecer uma relação com o relato de Ruan, já analisado nesta seção, em que o participante diz que “no mestrado havia muita intimidação, o aluno quando falava era sempre colocado contra a parede, todo mundo se sentia um pouco contra parede”. Dessa forma, ambos descortinam como se materializam as relações assimétricas de poder entre professores e estudantes na esfera acadêmica, sobretudo nos cursos de pós-graduação.

Antes de finalizar a entrevista, questionamos aos professores-participantes se eles percebiam avanços nas práticas de leitura de textos acadêmicos no período de suas respectivas formações no contexto da esfera acadêmica. Sobre isso, apenas Jéssica e Luna conseguiram identificar e citar as dimensões desenvolvidas para leitura de textos acadêmicos. As narrativas de Jéssica e Luna, produzidas em resposta à questão sobre a percepção de avanços na leitura de textos acadêmicos ao longo da formação, evidenciam processos de aprendizagem distintos, porém convergentes no reconhecimento de uma maior consciência sobre o que ler e como ler na esfera acadêmica. Seguem seus relatos.

“Interpretação de artigos, então, o que tem como melhores resultados. Eu entendi bem a pirâmide das evidências através das leituras desses artigos, a pirâmide das práticas baseadas em evidências, porque, no mestrado, eu entrei cru em relação a isso, eu aprendi também a questão de critérios para escrita, publicação. Então era mais [aprendizado] sobre ética da pesquisa e a questão da prática baseada na evidência. Usar aquilo da teoria para prática”. (Jéssica)

“Eu acho que aprender a ler o texto, o que exatamente buscar dentro do texto”. (Luna)

No relato de Jéssica, o avanço é construído de forma retrospectiva e processual, ancorado sobretudo na experiência do mestrado. A participante mobiliza termos técnicos (“interpretação de artigos”, “pirâmide das evidências”, “práticas baseadas em evidências”, “critérios para escrita e publicação”) que funcionam como índice de apropriação de saberes específicos da cultura acadêmico-científica. Sinaliza, dessa maneira, aspectos relacionados tanto à aculturação das convenções da cultura disciplinar em que está inscrita, o que compreende a perspectiva de escrita e leitura da socialização acadêmica, quanto à dimensão

epistemológica de sua área de conhecimento, o que engloba a perspectiva do modelo letramentos acadêmicos (Lea; Street, 2014; Zavala, 2010).

Ao afirmar que ingressou no mestrado “cru” em relação a esses conhecimentos, Jéssica reconhece um ponto de partida marcado pela ausência de familiaridade com conceitos centrais da área. O avanço, portanto, não se limita à ampliação do repertório de leitura, mas envolve a compreensão dos critérios de validação do conhecimento científico, da ética em pesquisa e da articulação entre teoria e prática. Levando em conta a visão de Silva, Oliveira e Magalhães (2024, p. 101) acerca dos processos de leitura acadêmica, a inserção dos estudantes nas práticas de leitura acadêmica compreende “a conscientização sobre as etapas de uma pesquisa e as formas de relatar suas investigações”. Essas reflexões refletem no posicionamento afetivo da participante tendo em vista que sua narrativa carrega uma avaliação positiva do percurso formativo, na medida em que a leitura passa a ser compreendida como ferramenta para interpretar resultados, sustentar práticas e orientar a escrita acadêmica.

Quanto à narrativa de Luna, ao afirmar “aprender a ler o texto, o que exatamente buscar dentro do texto”, a participante evidencia um avanço de natureza metacognitiva. O foco não está nos conceitos específicos, mas na aprendizagem de uma postura leitora mais estratégica e orientada por objetivos. Cabe lembrar que o estabelecimento do objetivo da leitura foi identificado por Botelho e Silva (2022) como uma das dimensões escondidas nas práticas de leitura acadêmica. Por meio do discurso de Luna, percebe-se que, quando essa dimensão é desvelada, a leitura parece fluir de forma mais direcionada e se materializar efetivamente.

A constatação da participante de que o avanço da leitura ocorre quando consegue mobilizar estratégias de leitura e reconhecer os elementos essenciais dos textos de natureza de cunho científico (ou seja, seu posicionamento epistêmico) remete aos pressupostos de Lea e Street (2014), sobretudo quando afirmam que os modelos de escrita e leitura não são excludentes. Isso porque o entendimento dessas dimensões de leitura engloba tanto o modelo de habilidades como o de solicitação acadêmica, desenvolvendo, de forma integrada, letramentos acadêmicos.

Em conjunto, as duas narrativas indicam que o avanço na leitura acadêmica é percebido quando os participantes deixam de conceber a leitura como uma atividade genérica ou apenas obrigatória e passam a reconhecê-la como uma prática social e situada, orientada por critérios, objetivos e valores epistemológicos próprios da área. Esses avanços, contudo, quando identificados, parecem ocorrer na pós-graduação, reforçando a ideia de que: (a) na

graduação, comumente, as práticas de leitura não favorecem um contexto reflexivo sobre as questões que envolvem o fazer científico; (b) a aprendizagem da leitura acadêmica é gradual, construída ao longo do tempo; e (c) a aprendizagem dependente de experiências formativas que tornam explícitas as expectativas e convenções da cultura acadêmica.

Como dito anteriormente, apenas dois dos seis participantes deste estudo sinalizam avanços para leitura acadêmica desenvolvidos em razão das práticas de leitura experimentadas na esfera acadêmica, na condição de estudantes. Diante desta análise, é preciso recuperar a assertiva de Silva, Oliveira e Magalhães (2022, p. 101) quando advertem que “a leitura é prática social, realizada e construída em comunidades específicas” e, acrescentamos, de forma coletiva. Essa compreensão nos leva a reiterar a importância do papel do professor, que atua não apenas como mediador dos processos de leitura e escrita, mas também como promotor das diversas estratégias de leitura de que os leitores dispõem e que podem ser mobilizadas para facilitar o processo de compreensão dos textos acadêmicos.

5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA VIVENCIADAS NAS ESFERAS ESCOLAR E ACADÊMICA: RESSONÂNCIAS, CONTINUIDADES E RUPTURAS

Este capítulo tem como objetivo realizar uma análise comparativa das práticas de leitura vivenciadas pelos(as) participantes da pesquisa nas esferas escolar e acadêmica, buscando evidenciar ressonâncias, continuidades e rupturas pontuais ao longo de seus percursos formativos, bem como compreender em que medida tais práticas são atravessadas por regularidades institucionais e pelas culturas disciplinares nas quais os sujeitos estão inseridos.

Das experiências narradas pelos participantes, desvelam-se algumas conclusões acerca das práticas de leitura que os constituíram na esfera escolar, a saber:

- (a) sobre os gêneros textuais, prevaleceram a leitura de fragmentos de textos presentes nos livros didáticos, livros de literatura e gêneros jornalísticos;
- (b) acerca dos encaminhamentos didáticos, em geral, predominam práticas pedagógicas autoritárias em que a produção de sentido possui caráter unilateral. Além disso, destacavam-se atividades voltadas à decodificação das informações presentes nos textos, leituras com objetivo restrito à realização de provas ou à categorização de palavras, gêneros e outros e propostas mais dinâmicas de apresentação - exceção;

(c) no que diz respeito aos desafios, estes resumem-se a “todos” (Olívia), analisar fragmentos de texto (Ruan), associar linguagem verbal e não verbal e ler “sem falhar”. Comumente, os participantes que desenvolveram o gosto pela leitura, seja por meio do estímulo escolar ou familiar, afirmaram não apresentar desafios para a leitura dos textos;

(d) como estratégias, Eliane relia os textos, e Ruan discutia com colegas, os demais não mobilizaram recursos para compreender os textos. Certamente, em razão de as estratégias de leitura não terem sido objeto de ensino e de aprendizagem na esfera escolar, conforme constatado nos relatos dos participantes;

(e) em se tratando dos avanços, apenas Eliana identifica ter se desenvolvido enquanto leitora no período em que circulou na esfera escolar, mas creditsa isso não às práticas propostas pelos docentes, mas sim ao fato de ela mesma gostar de ler. Assim, os avanços na leitura na esfera escolar mostram-se pontuais e pouco institucionalizados, dependendo mais de iniciativas individuais do que de práticas pedagógicas sistemáticas.

De Fina e King (2011) enfatizam que as narrativas não apenas representam, mas também configuram as realidades e as dinâmicas sociais, permitindo identificar, por meio de sua análise, os modos como os sujeitos se posicionam diante das dificuldades e das ideologias linguísticas. As narrativas dos(as) participantes, direta ou indiretamente, foram permeadas de índices que apontavam seus posicionamentos afetivos e epistêmicos sobre as práticas de leitura vivenciadas na esfera escolar.

No que tange às avaliações afetivas, grande parte dos professores indexalizou as práticas experimentadas na esfera escolar como autoritárias, práticas que estabeleciam um sentimento de medo e, assim, configuravam o sentido produzido por eles acerca dos textos socializados. Com relação aos posicionamentos epistêmicos, embora desconheçam termos técnicos da área da formação do leitor, é perceptível que os próprios participantes compreendem que ler é interagir, é ser sujeito ativo no processo de leitura, como é possível perceber no relato de Álvaro, que diz “tenho uma crítica em relação a essas práticas mecânicas”. Esses posicionamentos revelam como eles interpretam e são, em alguma medida, afetados e moldados pelas práticas de leitura vivenciadas na esfera escolar.

Cumprer destacar que grande parte das práticas narradas pelas participantes, sobretudo no ensino médio, aponta que o letramento foi promovido com foco no modelo autônomo de letramento, uma vez que foram privilegiadas habilidades de decodificação e propostas pedagógicas pouco dialógicas, elementos que limitam a construção de sentidos mais amplos e abstraem a leitura de suas condições culturais, políticas e históricas.

À semelhança do que ocorreu na análise das práticas de leitura vivenciadas na esfera escolar, as narrativas produzidas pelos professores-participantes acerca da esfera acadêmica permitem sistematizar alguns aspectos centrais que marcaram seus percursos de formação leitora nesse contexto, que seguem:

(a) no que se refere aos gêneros frequentados, observa-se a predominância do livro técnico-científico e, em menor escala, do artigo científico, sobretudo nos cursos de graduação. Tal recorrência pode ser compreendida tanto pelo recorte temporal das formações iniciais dos participantes quanto pelas condições históricas de acesso aos textos acadêmicos, fortemente vinculadas ao suporte impresso. Ainda que esses gêneros sejam reconhecidos como fontes legítimas de conhecimento, as narrativas indicam que a leitura, em muitos casos, esteve orientada prioritariamente à apreensão de informações, sem que houvesse um trabalho sistemático de familiarização com as características estruturais, retóricas e discursivas dos textos lidos. Assim, os estudantes liam artigos científicos ao longo de sua formação, mas, paradoxalmente, não aprendiam a reconhecer seus modos de organização, intencionalidades discursivas ou recursos argumentativos mobilizados pelos autores.

(b) quanto aos encaminhamentos didáticos, os dados revelam um cenário marcado por práticas distintas, mas atravessadas por um traço comum: a ausência de mediações explícitas para a leitura acadêmica. Em diversos relatos, a leitura aparece como uma tarefa solitária, sustentada pela prática do mistério (Lillis, 1999), em que se espera que o estudante saiba como ler, o que buscar no texto e como avaliar sua relevância, sem que tais critérios sejam ensinados. Mesmo quando instrumentos como fichamentos, estudos dirigidos ou rodas de leitura são mencionados, eles tendem a operar mais como exigências procedimentais do que como práticas formativas voltadas à construção de sentidos e ao desenvolvimento da autonomia leitora. As narrativas tornam igualmente visíveis as relações assimétricas de poder que estruturam as práticas de letramento acadêmico. Situações de intimidação, silenciamento e constrangimento, como as relatadas por Ruan e Álvaro, evidenciam que a leitura e a escrita não se constituem como práticas neutras, mas como espaços de disputa simbólica, nos quais determinadas vozes são legitimadas em detrimento de outras. Nesses contextos, a avaliação assume um papel central, frequentemente orientando a leitura para a adequação a expectativas institucionais implícitas, em um funcionamento marcadamente monológico. Como apontam Botelho e Silva (2022), as práticas de leitura na universidade estão intrinsecamente relacionadas às relações de poder que atravessam a cultura acadêmica.

(c) no que diz respeito aos desafios enfrentados, destacam-se tanto dimensões textuais quanto contextuais. De um lado, os participantes apontam dificuldades relacionadas à linguagem científica, à leitura de textos filosóficos e sociológicos e à compreensão de procedimentos metodológicos. De outro, emergem de forma recorrente obstáculos associados às condições materiais de realização da leitura, especialmente a escassez de tempo, o volume excessivo de textos e a conciliação entre trabalho, estudo e vida pessoal. Essas dificuldades, longe de indicarem um déficit individual, revelam como as condições sociais e institucionais moldam as possibilidades de interação com os textos, reforçando a necessidade de problematizar o discurso do déficit (Fischer, 2007).

(d) acerca das estratégias de leitura, observa-se que os participantes mobilizam, de forma predominantemente individual e não orientada, recursos como releitura, consulta a resenhas, busca em mecanismos de pesquisa e trocas informais com colegas. A ausência de referência aos professores como mediadores desses processos evidencia que as estratégias de leitura permanecem, em grande medida, como dimensões escondidas (Street, 2010) das práticas acadêmicas: espera-se que os estudantes as dominem, mas raramente elas são tematizadas ou ensinadas de forma explícita. O mesmo ocorre com a definição de objetivos de leitura, com a seleção de fontes confiáveis e com a compreensão da leitura como prática social situada.

(e) sobre os avanços, apenas Jéssica e Luna apontam ampliação das competências leitoras, que estão relacionadas à maior compreensão das exigências desse contexto e à consolidação de estratégias de leitura mais analíticas e orientadas por objetivos, ainda que tais aprendizagens tenham ocorrido de modo predominantemente implícito.

As narrativas dos participantes acerca das práticas de leitura vivenciadas na esfera acadêmica revelam, ainda, posicionamentos afetivos e epistêmicos marcados por tensões, ambivalências e reconfigurações ao longo do percurso formativo. No plano afetivo, predominam avaliações que indexalizam sentimentos de dificuldade, insegurança, resistência e, em alguns casos, desprazer diante de textos acadêmicos considerados densos, excessivamente técnicos ou distantes de seus interesses e repertórios prévios, sobretudo quando a leitura era exigida sem mediação docente ou explicitação de objetivos. Tais afetos, por vezes, associam-se à ideia de leitura como tarefa obrigatória e solitária, intensificando percepções de inadequação ou incapacidade interpretativa. No entanto, emergem também avaliações positivas, especialmente vinculadas ao contato com áreas de maior afinidade

disciplinar ou à progressiva compreensão da função social da leitura acadêmica, o que passa a ressignificar essa prática como necessária e formativa.

Do ponto de vista epistêmico, os relatos evidenciam uma compreensão gradualmente mais elaborada do que significa ler na universidade. Ainda que muitos participantes relatem a ausência de orientação explícita quanto a critérios, fontes e propósitos de leitura, suas narrativas indicam o reconhecimento de que a leitura acadêmica demanda estratégias específicas, articulação com conhecimentos prévios e diálogo com outros textos e sujeitos. Assim, mesmo atravessadas por desafios e afetos negativos, as experiências na esfera acadêmica parecem favorecer deslocamentos epistêmicos importantes, na medida em que os participantes passam a compreender a leitura como prática situada, vinculada às culturas disciplinares e à construção de sentidos, e não apenas como decodificação ou cumprimento de exigências curriculares.

Nas práticas de leitura propostas na esfera acadêmica, conforme narrado pelos(as) participantes, prevaleceu majoritariamente o modelo de habilidades. A leitura aparece concebida como um conjunto de competências individuais a serem acionadas pelo estudante, (sobretudo interpretar, compreender e “dar conta” do texto), sem que haja, de forma sistemática, discussão sobre os modos específicos de ler próprios das comunidades disciplinares. Embora haja indícios pontuais de aproximação com a socialização acadêmica, especialmente em níveis mais avançados da formação, não se observam práticas consolidadas alinhadas ao modelo dos letramentos acadêmicos, uma vez que raramente são problematizadas as dimensões sociais, discursivas e ideológicas implicadas na leitura e na escrita no contexto universitário.

Com base no exposto, ao observar o conjunto das narrativas, é possível identificar, regularmente, uma continuidade entre as práticas de leitura vivenciadas na esfera escolar e aquelas experimentadas na esfera acadêmica. Na comparação entre as esferas escolar e acadêmica, observa-se que os desafios de leitura se reconfiguram em termos de complexidade, mas permanecem ancorados em uma mesma lógica institucional. Na escola, as dificuldades concentram-se na decodificação, na leitura literal e no medo de errar, ao passo que, na universidade, passam a envolver a compreensão da linguagem científica, de textos teóricos densos e a gestão do tempo e do volume de leituras. Apesar desse deslocamento, as estratégias mobilizadas em ambos os contextos são predominantemente individuais, informais e pouco orientadas, o que evidencia a centralidade do modelo autônomo de letramento e da perspectiva da leitura como habilidade.

Os encaminhamentos didáticos revelam uma forte continuidade entre escola e universidade, caracterizada por práticas pouco dialógicas e pela manutenção da prática de mistério. Na esfera escolar, a leitura é orientada para a decodificação e para o cumprimento de tarefas avaliativas; na esfera acadêmica, embora os textos se tornem mais complexos, a leitura segue sendo exigida sem mediação explícita quanto a objetivos, critérios e modos de abordagem dos gêneros. Mesmo quando instrumentos como fichamentos ou rodas de leitura são mencionados, estes operam mais no registro da socialização do que no dos letramentos acadêmicos, uma vez que não problematizam as dimensões discursivas e ideológicas da leitura. Assim, prevalece um funcionamento monológico, que limita a negociação de sentidos e a participação ativa do leitor.

As avaliações que os participantes fazem de suas experiências de leitura evidenciam continuidades afetivas e deslocamentos epistêmicos ao longo do percurso formativo. Na esfera escolar, predominam avaliações negativas associadas a práticas autoritárias, que produzem medo, insegurança e desmotivação. Na esfera acadêmica, tais afetos persistem, ainda que convivam com avaliações mais positivas vinculadas à afinidade temática ou à compreensão da função social da leitura. Do ponto de vista epistêmico, observa-se um deslocamento progressivo da leitura como mera decodificação para a compreensão da leitura como prática situada e interpretativa, aproximando-se do modelo ideológico de letramento. No entanto, esse movimento ocorre de forma implícita e individual, sem o suporte de práticas dialógicas sistemáticas, o que limita o desenvolvimento de letramentos acadêmicos.

A partir do exposto, é possível constatar que tal continuidade sugere que a universidade, em muitos casos, não rompe com modelos escolares de leitura, mas os ressignifica sob novas exigências e pressões institucionais. As rupturas observadas ao longo do percurso formativo mostram-se, em grande medida, pontuais e desiguais, concentrando-se na ampliação do repertório de gêneros e na maior complexidade dos textos demandados, sem que isso implique, necessariamente, mudanças substantivas nos modos de ensinar e orientar a leitura.

Antes de finalizar este capítulo, como analisamos histórias de letramento de participantes que integram áreas distintas (Enfermagem, Psicologia e Educação Física), gostaríamos de salientar que, em termos gerais, a análise dos dados obtidos nesta pesquisa indica que as culturas disciplinares interferem parcialmente nas práticas de leitura vivenciadas pelos participantes, mas não chegam a romper com regularidades estruturais que atravessam as diferentes formações acadêmicas. Independentemente da área de formação, observa-se a recorrência de práticas de leitura marcadas pela centralidade do texto técnico-científico, pela

ausência de mediação docente sistemática e pela responsabilização individual do leitor, o que aponta para um funcionamento institucional relativamente homogêneo da leitura acadêmica.

No que se refere aos gêneros frequentados, identificam-se algumas diferenças associadas às áreas. Os participantes da Psicologia relatam maior contato com textos teóricos e conceituais, frequentemente vinculados a tradições filosóficas e sociológicas, o que tende a intensificar desafios relacionados à abstração conceitual e à densidade argumentativa. Já entre os participantes da Enfermagem, predominam textos técnico-científicos e normativos, associados a protocolos, pesquisas empíricas e práticas profissionais, o que desloca os desafios para a compreensão da linguagem científica e dos procedimentos metodológicos. No caso da Educação Física, os gêneros aparecem articulados tanto a bases biomédicas quanto pedagógicas, o que produz um trânsito entre diferentes modos de argumentação e referenciação, ampliando a heterogeneidade textual enfrentada pela participante. Apesar dessas diferenças, em todas as áreas os gêneros são majoritariamente apresentados como fontes de informação, e não como objetos de ensino ou para fins de familiarização com suas características.

Quanto aos encaminhamentos didáticos, os dados revelam uma regularidade significativa entre as formações. Em todas as áreas, a leitura é narrada como tarefa exigida, frequentemente orientada por avaliações, apresentações ou produções escritas (em menor frequência), mas raramente acompanhada de orientações explícitas sobre objetivos, critérios ou estratégias de leitura. Mesmo em áreas com forte tradição teórica, como a Psicologia, ou com forte vínculo com a prática profissional, como a Enfermagem, predominam práticas pouco dialógicas e sustentadas pela prática de mistério, o que sugere que as culturas disciplinares não se traduzem, necessariamente, em modos distintos de ensinar a ler.

No que diz respeito aos desafios e estratégias, observa-se que, embora a natureza dos textos varie conforme a área, as dificuldades relatadas convergem para a complexidade linguística, conceitual e metodológica dos textos acadêmicos, bem como para as condições materiais de leitura. As estratégias mobilizadas, por sua vez, são semelhantes entre os participantes das diferentes formações: releitura, busca por resumos, consultas a colegas e pesquisas na internet, quase sempre acionadas de forma individual e não orientada. Isso indica que, independentemente da cultura disciplinar, os estudantes desenvolvem estratégias de sobrevivência leitora diante da ausência de mediação pedagógica.

Por fim, no que se refere aos avanços, não se observam diferenças expressivas associadas às áreas de formação. Os poucos avanços identificados tendem a ocorrer de forma tardia, sobretudo na pós-graduação, e estão relacionados à maior familiarização com as

exigências do campo acadêmico e ao desenvolvimento de estratégias mais analíticas. Esses avanços, contudo, são atribuídos pelos próprios participantes a esforços individuais e à adaptação às culturas disciplinares, e não a ações formativas intencionalmente voltadas ao ensino da leitura.

Temos ciência da limitação da amostragem desta pesquisa para determinação categórica acerca das especificidades dos processos de leitura das culturas disciplinares analisadas. Mas, considerando os dados gerados, em síntese, foi possível perceber que as culturas disciplinares até interferem na natureza dos textos e nas demandas cognitivas envolvidas na leitura, mas exercem influência limitada sobre os encaminhamentos didáticos, as estratégias mobilizadas e os sentidos atribuídos à leitura. Assim, mais do que diferenças disciplinares, o que se evidencia é a força de regularidades institucionais que atravessam as áreas, contribuindo para a manutenção de práticas de leitura pouco mediadas e para a naturalização das dificuldades enfrentadas pelos estudantes no ensino superior.

6 REFLEXÕES FINAIS: TECENDO SENTIDOS SOBRE AS HISTÓRIAS DE LETRAMENTO NO PERCURSO FORMATIVO

A arma social de luta mais poderosa é o domínio da linguagem.

(Magda Soares)

Investigar as práticas de leitura na esfera acadêmica, tal como propomos nesta tese, exigiu reconhecer, desde o início, que toda pesquisa é atravessada pelas histórias que vivemos e contamos. As reflexões aqui apresentadas não emergem de um lugar neutro, mas de experiências concretas de leitura e escrita, marcadas por estranhamentos, silenciamentos, sentimentos de inadequação e, ao mesmo tempo, por movimentos de permanência, resistência e desejo de pertencimento no espaço universitário. É nesse entrelaçamento entre vida, linguagem e formação que este trabalho se inscreve.

Como discutido ao longo da tese, embora se observe, nas últimas décadas, um crescimento significativo de pesquisas voltadas aos letramentos acadêmicos, grande parte dessas investigações tem privilegiado o estudante universitário e os desafios por ele enfrentados nos processos, sobretudo, de escrita de gêneros acadêmicos. Permanecem ainda incipientes os estudos que se dedicam a compreender as histórias progressas de letramento de professores universitários e os modos como esses sujeitos se constituíram leitores de textos acadêmicos ao longo de seus percursos formativos. Essa lacuna justificou o recorte desta pesquisa, que deslocou o olhar investigativo para as experiências de leitura vivenciadas por docentes, reconhecendo que tais trajetórias não apenas moldam identidades profissionais, mas podem atravessar as práticas pedagógicas que esses professores passam a propor na universidade. Além disso, a motivação para esse deslocamento não é apenas teórica, mas também biográfica: minha própria trajetória acadêmica constitui o solo a partir do qual este estudo foi gestado e conduzido.

Ancorada nesse horizonte, definimos como objetivo compreender os processos de leitura na esfera acadêmica a partir das histórias progressas de letramento de professores universitários, considerando as experiências vivenciadas nas esferas escolar e acadêmica. Ao voltar-se para as narrativas desses sujeitos, a pesquisa buscou analisar como os desafios, as estratégias e os avanços relacionados à leitura foram sendo constituídos, bem como identificar suas respectivas avaliações acerca das experiências vivenciadas ao longo de seus percursos formativos. Mais do que identificar dificuldades ou descrever práticas, a motivação maior

consistiu em tornar visíveis os sentidos produzidos pelos professores acerca da leitura acadêmica, reconhecendo-a como prática social e situada.

Para dar conta dessa complexidade, recorreremos aos pressupostos teóricos dos Novos Estudos dos Letramentos, em especial dos letramentos acadêmicos, em diálogo com a perspectiva bakhtiniana, por compreender que analisar práticas de letramento implica reconhecê-las como práticas sociais plurais, atravessadas por relações de poder, identidades, culturas, papéis sociais e dimensões político-ideológicas próprias de cada esfera discursiva. Além disso, as narrativas assumiram papel central no processo investigativo, não apenas como instrumentos de geração de dados, mas como espaços de acolhimento, reflexão e formação. Ao narrar suas histórias, os participantes encontraram um “lugar seguro” (Clandinin; Connelly, 2015), que pode ser evidenciado pela profundidade de seus relatos, para compartilhar experiências, revisitar percursos e produzir sentidos sobre vivências passadas à luz de seus posicionamentos atuais.

No que concerne aos resultados da pesquisa, as análises das narrativas evidenciaram que as práticas de leitura vivenciadas pelos participantes, tanto na esfera escolar quanto na acadêmica, foram marcadas por encaminhamentos didáticos predominantemente pouco dialógicos, com baixa mediação pedagógica e forte centralidade no texto como instância de autoridade. De modo recorrente, a leitura foi apresentada como tarefa a ser cumprida, desvinculada de espaços de interlocução em que os leitores pudessem explicitar, confrontar e negociar os sentidos que produziam a partir dos textos lidos. Os significados construídos pelos próprios sujeitos raramente eram reconhecidos como parte legítima do processo de leitura, o que contribuiu para a consolidação de práticas monológicas, nas quais os conhecimentos compartilhados nos textos e o professor ocupam posições hierarquicamente superiores.

Essa ausência de espaços de diálogo evidencia relações de poder que atravessam as práticas de leitura, sobretudo, acadêmica, regulando quem pode interpretar, quais sentidos são legitimados e quais leituras permanecem silenciadas. Conforme discutido ao longo da tese, em diálogo com Bakhtin (2008), a leitura deixa de ser concebida como prática de interação entre vozes e passa a operar sob uma lógica de reconhecimento de sentidos supostamente estáveis e prévios. Nesse funcionamento, os participantes narram o medo de “interpretar errado”, a insegurança de expor compreensões próprias e a sensação de não pertencimento aos espaços acadêmicos de circulação do saber, o que revela a força reguladora das hierarquias discursivas.

Os desafios relatados extrapolam, portanto, a dimensão linguística ou cognitiva e se inscrevem em um campo mais amplo de disputas simbólicas. As narrativas evidenciam que a leitura acadêmica é atravessada por práticas de mistério, nas quais objetivos, critérios de seleção e avaliação dos textos, expectativas institucionais e modos legítimos de ler permanecem implícitos. Os participantes relatam que, muitas vezes, precisaram aprender a ler “por tentativa e erro”, decifrando regras não ditas que organizam a vida acadêmica, o que intensifica sentimentos de insegurança e reforça processos de exclusão simbólica.

Diante desse cenário, os professores-participantes narraram o uso de estratégias que podem ser compreendidas como formas de sobrevivência acadêmica: a busca por resumos e resenhas prontas, o apoio em interpretações alheias consideradas mais legítimas, a leitura seletiva orientada por avaliações e a negociação informal de sentidos com colegas. Tais estratégias revelam agência e resistência, mas também denunciam a ausência de práticas pedagógicas que assumam a leitura como processo formativo e dialógico. Trata-se de um funcionamento institucional que desloca a responsabilidade pela compreensão para o indivíduo, ao mesmo tempo em que oculta os critérios de legitimidade dos discursos acadêmicos.

Os avanços percebidos ao longo das trajetórias formativas foram narrados, em grande medida, como processos de adaptação às exigências institucionais e de incorporação progressiva das convenções acadêmicas, mais do que como resultado de práticas sistemáticas de formação para a leitura. Quando experiências de mediação ocorreram (especialmente aquelas em que houve explicitação de objetivos, abertura ao diálogo interpretativo e valorização das leituras produzidas pelos estudantes), elas foram avaliadas como momentos de ruptura, nos quais a leitura passou a ser vivenciada como prática de construção compartilhada de sentidos. Esses episódios, embora pontuais, evidenciam que o sofrimento associado à leitura não decorre da complexidade do texto, mas da forma como as práticas são organizadas e legitimadas institucionalmente.

De maneira articulada a esses aspectos, os posicionamentos avaliativos dos participantes revelaram avaliações afetivas predominantemente negativas associadas às práticas experimentadas, marcadas por sentimentos de medo, insegurança, tensão e inadequação. No plano epistêmico, contudo, emergem avaliações críticas que indicam a compreensão de que a leitura deveria se constituir como prática dialógica, interativa e situada. Esse descompasso entre o que foi vivido enquanto prática e o que é reconhecido como leitura significativa evidencia tensões formativas profundas, que atravessam as histórias de letramento dos professores.

Os dados da pesquisa também evidenciam que o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos não se restringe à dimensão estritamente linguística, mas é atravessado por condições materiais, temporais e sociais que incidem diretamente sobre as possibilidades de ler, estudar e se apropriar dos textos acadêmicos. Tal compreensão se sustenta nos relatos dos professores participantes, que, de forma recorrente, afirmam não conseguir realizar as tarefas propostas em razão, sobretudo, do tempo limitado de que dispõem para os estudos, dada a conciliação entre trabalho, vida pessoal e demandas institucionais (realidade que também atravessou minha própria trajetória acadêmica). Esses dados reforçam a defesa de Soares de que o letramento deve ser compreendido como um “direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo esteja inserido” (2004, p. 120), deslocando a leitura do campo da habilidade individual para o da responsabilidade política, coletiva e institucional.

Um dos aspectos que se destaca nesta tese diz respeito ao caráter formativo que a própria pesquisa passou a assumir ao longo de seu desenvolvimento. Ao narrar suas histórias de letramento, os participantes não apenas forneceram dados para análise, mas, em certa medida, formaram-se durante o próprio processo investigativo. Conforme aponta Barcelos (2020), narrar experiências não implica apenas recuperar memórias, mas produzir sentidos sobre elas, ressignificando vivências passadas à luz dos posicionamentos assumidos no presente. Esse movimento tornou-se evidente nas narrativas analisadas, nas quais os professores revisitaram suas trajetórias acadêmicas e explicitaram tensões, lacunas e aprendizagens relacionadas às práticas de leitura. Como disse Álvaro: “Foi muito hoje cedo, Marcela. Me fez pensar em vários aspectos da formação”.

Em alguns casos, como nos relatos de Ruan e Álvaro, as histórias narradas converteram-se em espaço de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas que hoje propõem, revelando um deslocamento da naturalização do sofrimento para a assunção de uma responsabilidade mais consciente em relação aos letramentos acadêmicos. Ao favorecer que os professores refletissem sobre sua própria relação com a leitura (no passado, como estudantes, e no presente, como docentes), a pesquisa contribuiu para tensionar o ciclo vicioso de sofrimento historicamente associado à leitura, à escrita e à oralidade de gêneros discursivos acadêmicos, reafirmando o potencial das narrativas como dispositivos de formação e transformação pedagógica.

Reconhecemos, contudo, que esta investigação apresenta limitações. Um maior grau de abertura nas entrevistas poderia ter possibilitado narrativas ainda mais livres e aprofundadas, permitindo aos participantes explorar com maior autonomia aspectos de suas

trajetórias que permaneceram à margem do recorte analítico adotado. A própria organização do roteiro de entrevista, orientada pelos objetivos da pesquisa e pelos eixos previamente definidos, embora necessária para garantir coerência e comparabilidade dos dados, pode ter delimitado os caminhos narrativos percorridos pelos professores, silenciando experiências que emergiriam em contextos de maior espontaneidade discursiva. Tais lacunas apontam para a necessidade de investigações futuras que explorem espaços ainda mais abertos de interlocução, capazes de aprofundar a compreensão das práticas de leitura na esfera acadêmica.

A partir de todo o exposto, defendemos a necessidade de romper com uma cultura institucional que naturaliza o sofrimento associado à leitura, à escrita e à oralidade de gêneros discursivos acadêmicos, convertendo dificuldades historicamente produzidas em déficits individuais. As experiências narradas pelos participantes evidenciam violências simbólicas que se materializam no silenciamento das vozes dos leitores, na ausência de mediação pedagógica e na responsabilização exclusiva dos sujeitos por processos que deveriam ser coletivamente assumidos pela instituição.

Tais violências nos convocam a (re)pensar nosso papel enquanto educadores, reafirmando a urgência de práticas formativas que ampliem, de modo sistemático e responsável, as práticas letradas na universidade. A formação universitária deve promover condições para que os estudantes se apropriem não apenas das capacidades de ler e escrever, mas também do conhecimento da literatura da área e do domínio metodológico, compreendidos como requisitos formativos e não como pressupostos já dados. Nessa perspectiva, a escrita e, de forma indissociável, a leitura acadêmica, precisam se constituir como instrumento de inclusão, permanência e fortalecimento da trajetória universitária, e não como fator de exclusão, evasão ou sofrimento. Reverter a cultura do déficit, portanto, implica deslocar o foco da falta individual para a responsabilidade institucional e pedagógica, reconhecendo os letramentos acadêmicos como direito formativo e condição para a democratização do acesso ao conhecimento na universidade.

Os achados desta tese reforçam a defesa de que ler, escrever e oralizar gêneros discursivos acadêmicos precisam constituir-se, explicitamente, como objetos de ensino e de aprendizagem. Na universidade, os estudantes são convocados a aprender novos modos de ler, como esclarecem Botelho e Silva (2022), uma vez que a leitura acadêmica, por suas especificidades discursivas, epistemológicas e sociais, não pode ser tratada como habilidade previamente adquirida. Tornar visíveis as dimensões ocultas das práticas de leitura, tais como objetivos, estratégias, critérios de seleção dos textos, relações entre leitura e escrita e seus

vínculos com as histórias progressas de letramento, é condição fundamental para a formação de leitores críticos, reflexivos e autônomos, capazes de se reconhecer como participantes legítimos das comunidades acadêmicas das quais passam a fazer parte.

Defendemos, ainda, que leitura e produção textual são responsabilidade de todos os professores, independentemente de suas respectivas áreas de atuação, o que implica reconhecer a necessidade de investir na formação docente para o trabalho com os gêneros discursivos acadêmicos. Tal defesa se ancora na compreensão de que os professores não ingressam na docência como sujeitos neutros em relação à leitura e à escrita, mas carregam consigo marcas profundas de suas próprias trajetórias formativas.

Como assinala Tardif (2011), uma parte significativa do que os professores sabem sobre ensinar provém de sua história de vida e de sua socialização enquanto alunos, o que inclui, de modo decisivo, as experiências vivenciadas com práticas de leitura e de produção escrita. A essas experiências somam-se aquelas experimentadas na esfera universitária, que contribuem para a cristalização de representações sobre a escrita e a leitura acadêmica, conforme aponta Assis (2014), e que passam a orientar tanto a participação dos estudantes nas práticas acadêmicas quanto, futuramente, os modos de trabalhar com a escrita na condição de docentes. Não se trata de afirmar haver um espelhamento mecânico entre a experiência do estudante e a atuação do professor formado, mas de reconhecer que as vivências acumuladas ao longo da formação contribuem para a reconfiguração das representações sobre a leitura e a escrita e, conseqüentemente, para os modos como essas práticas serão propostas aos novos estudantes.

Daí a urgência de políticas e ações formativas que auxiliem os professores a compreenderem os processos discursivos, epistemológicos e sociais envolvidos na leitura e na produção de gêneros acadêmicos, deslocando tais práticas do campo da intuição individual para o da responsabilidade pedagógica consciente e compartilhada. Como observa Carlino (2018), muitos professores que se comprometem em auxiliar os estudantes a compreender o que leem o fazem de forma solitária, sustentados por um engajamento pessoal, sem contar com instituições que os orientem, estimulem, ofereçam recursos ou mesmo tempo para tal trabalho.

Diante desse cenário e com base nos dados gerados acerca das histórias de letramento dos professores participantes, delineamos algumas projeções futuras do percurso investigativo. Primeiro, é a proposição de ações formativas voltadas à docência universitária, como cursos de formação que articulem conceitos, exemplos e espaços de conversação, nos moldes do que propõe Cristóvão (2025), ao defender formações que exponham referenciais

teóricos, promovam discussões coletivas e constituam espaços de diálogo sobre temas contemporâneos. Trata-se de fazer com que o constructo teórico, conceitual e científico produzido no campo dos letramentos acadêmicos chegue, efetivamente, às salas de aula, como nos convoca Freire (2013), em *Cartas a Cristina*, ao afirmar que a teoria só se justifica quando se compromete com práticas educativas capazes de transformar vidas.

Para além da proposição de ações formativas, as projeções futuras desta pesquisa apontam para a necessidade de dar prosseguimento às investigações acerca das histórias de letramento de professores universitários, aprofundando a análise de como essas experiências, vivenciadas ao longo de seus percursos escolares e acadêmicos, influenciam e se refletem nas práticas pedagógicas que atualmente propõem. Tal desdobramento permitirá compreender com maior densidade os modos pelos quais memórias, valores, afetos e representações construídas em torno da leitura, da escrita e da oralidade reverberam nas escolhas didáticas, nos encaminhamentos metodológicos e nas formas de interação estabelecidas em sala de aula.

Além disso, pretendemos avançar na análise dos dados que versam sobre a escrita e a oralidade, eixos que, embora não tenham sido explorados nesta tese em razão do recorte analítico adotado, mostraram-se fortemente entrelaçados às práticas de leitura nas narrativas dos participantes. Ao contemplar esses eixos, futuras pesquisas poderão ampliar a compreensão dos letramentos acadêmicos em sua complexidade, reconhecendo a indissociabilidade entre ler, escrever e oralizar gêneros discursivos acadêmicos e reafirmando a centralidade da experiência como eixo interpretativo para compreender os processos de formação e atuação docente no ensino superior.

Para finalizar, como nos lembra Geraldi (2022), é preciso reconhecer que toda pesquisa, ao se apresentar como concluída, também se assume como incompleta. Assim, é preciso destacar que este trabalho constitui um registro situado, histórico e político das práticas de leitura em um determinado tempo e lugar. Ao dar visibilidade às histórias de letramento de professores universitários, buscamos não apenas identificar problemáticas, mas abrir espaços de diálogo, reflexão e transformação. Desejamos que as práticas de ensino da leitura, da escrita e da oralidade de gêneros discursivos acadêmicos possam se tornar mais acolhedoras, mais democráticas e menos excludentes, sobretudo nas esferas escolar e acadêmica, que devem reafirmar cotidianamente seu compromisso com a formação humana, crítica e emancipatória.

Esta tese se encerra não como ponto final, mas como convite ao diálogo. Um convite para que possamos escrever e tornar públicas mais narrativas de esperança, de colaboração e de acolhimento (tal como foi, para mim, a experiência vivenciada ao longo deste curso:

marcada por relações dialógicas, solidárias, empáticas e eticamente comprometidas); e para que sigamos acreditando, assim como Bell Hooks (2013), que, embora a academia não seja o paraíso, o aprendizado pode ser um lugar onde ele se cria de forma coletiva, ética e dialogicamente.

REFERÊNCIAS

- ALTET, M. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1196-1223, 2017.
- BAGNO, M. Palestra. **Ser humano é ser na linguagem**. Aula inaugural do Curso de Letras. Universidade de Brasília. Brasília, 2023.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARTON, D., HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**: reading and writing in context. Londres e Nova York: Routledge, 2000.
- BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: JUNIOR, R. C. G. (Org.). **Pesquisa narrativa**: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 19-42.
- BATISTA JR, J.R. **Cadernos de Letramentos Acadêmicos**: práticas de letramentos acadêmicos na educação básica e no ensino superior. 1ª. ed. São Paulo/SP: Pá de Palavra, 2023. v. 2. 249p.
- BATISTA-SANTOS, D. O. 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>, 2019.
- BAZERMAN. **Teoria da ação retórica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BENGEZEN, V. C. Narrativas de aprendizes de língua inglesa. In: JUNIOR, R. C. G. (Org.). **Pesquisa narrativa**: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 69-94.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, jan./abr., 2002, p. 20-28.
- BRAGA, M. F. **Práticas de escrita em um curso de pedagogia**: um estudo sob a perspectiva dos letramentos acadêmicos. Juiz de Fora, MG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021.
- BENSON, P. Qualitative methods: overview. In C. A. Chapelle (Ed.), **The Encyclopedia of applied linguistics**. Wiley-Blackwell, Wiley, 2013, p.1-11.

BEZERRA, B. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros discursivos. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012.

BEZERRA, B. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.

BEZERRA, B.; LÊDO, A. C. Gêneros acadêmicos e processos de letramento no ensino superior. In: PEREIRA, Regina Celi (Org). **Escrita na universidade: panorama e desafios na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018, p. 175-208.

BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: University Press, 2010.

BOFF, L. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 51. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BORGES, E. F. DO V. Lembranças das abordagens na aquisição de LE/L2 de falantes e aprendizes e o fazer atual como professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 421-443, 2008.

BOTELHO, L. S. Letramentos acadêmicos: questões epistemológicas e metodológicas. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 12, p. 108-121, 2022.

BOTELHO, L.; SILVA, L. Letramentos acadêmicos: as “dimensões escondidas” em práticas de leitura. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, v.26, n.1, 2022.

CADILHE, A. J. Narrativas e reflexão epistêmica. In: JUNIOR, R. C. G. (Org.). **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 121-148.

CADILHE, A. J.; SANT’ANNA, P. Narrativas da experiência em formação docente inicial mobilizadas em práticas de letramentos online. **Revista (Con)Textos Linguísticos – Letramentos e Educação Linguística**, Espírito Santo, v. 13, n. 26, p. 138-155, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27250>. Acesso em: 22 jan. 2026.

CALMON DE PASSOS, J. J. Instrumentalidade do processo e devido processo legal. **Revista de processo**, v. 102, São Paulo, 2001.

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

CASTANHEIRAS, D.; SANTOS, L. W. Linguística de texto e leitura: propostas didáticas e reflexões para o ensino. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. [orgs.] **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 301-329.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Inquérito narrativo: experiência e história em pesquisa qualitativa**. São Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEL/UFU. 2a ed. ver. Uberlândia: UFU, 2011.

CORRÊA, M. L. G. Aspectos formadores do letramento acadêmico: ler segundo diferentes perspectivas linguísticas. In: KOMESU, F; ASSIS, J.A. (Org.). **Ensaio sobre a escrita acadêmica**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019, v. 1, p. 14-28.

CORRÊA, H. T. **Oficina de Letramento Acadêmico**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; VIGNOLI, J. S. Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos: práticas e demandas. **Horizontes**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. e020012, 2020.

DE FINA, A.; KING, K. A. Language problem or language conflict? Narratives of immigrant women's experiences in the US. **Discourse Studies**, v. 13, n. 2, p. 163-188, 2011.

DE FINA, A. Narrative and Identities. In DE FINA, A. & GERGAKOPOULOU, A. (org.) **The handbook of narrative analysis**. Oxford: John Wiley & Sons, 2015.

DE SOUZA SCHLICHTING, T.; DE SOUZA, A. C.; FERRARI NETO, J. Efeitos de oficinas de estratégias de leitura na compreensão leitora de estudantes universitários. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 291–310, 2024. DOI: 10.4013/cld.2024.215.02. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/27881>. Acesso em: 4 dez. 2025.

FELISBERTO, F. Mulheres Negras e Ativismo Acadêmico, In: DUARTE, C. L. D.; NUNES, I. R. (Orgs). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo** - 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 164-181.

FERREIRA, F. S. **Professores não licenciados na Educação Básica: sentidos de Docência no Ensino Médio Integrado do Cefet-RJ**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

FERREIRA, F. M. M. **Formação Continuada de Professores como espaço de construção de saberes docentes sobre os direitos humanos através de narrativas**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2024.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da Abralin**, 10(4), v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2011.

FIAD, R. S. Pesquisa e ensino de escrita: letramentos acadêmicos e etnografia. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017.

FIAD, R. S. [Org.]. **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

FIAD, R. S. **Ensino da escrita: da redação ao texto**. III Rodas de Conversas Acadêmicas. Laboratório de Letramentos Acadêmico-Científicos, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kt24xbDR8cs&t=6113s>. Acesso em: 15 jan. 2026.

- FISCHER, A. **A construção de letramentos da esfera acadêmica**. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**. v. 11, n.2, p. 327-345, 2005.
- GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2. ed. London; Philadelphia: The Farmer Press, 1999.
- GEE, J. P. **La ideologia em los Discursos: lingüística social y alfabetizaciones**. Tradução do castelhano de Pablo Manzano. Madri: Ediciones Morata, 2005.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- GERE, A. R. **Writing and Conceptual Learning in Science: An Analysis of Assignments**. *Written Communication*, 36, 2019.
- GOMES JUNIOR, R. C. (Org.) **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 268.
- GREGORIO, H. Formação de leitores e construção da cidadania. In: CASTRILLÓN, S. **A sociedade civil pede a palavra: políticas públicas de leitura e escrita e participação social**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2008. p. 24. (Memória e presença do PROLER).
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução Petrilson Pinheiro, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.
- 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 nov. 2025.
- 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 set. 2025.
- KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.) **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.
- KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KOERNER, R. M.; FISCHER, A. Propostas de leitura e escrita de professores em cursos de licenciaturas: indícios dos modelos de letramento acadêmico. **Perspectiva**, [S. l.], v. 41, n. 4, p. 01–23, 2023.

LEA, Mary; STREET, Brian. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, London, v. 23, Issue 2, p. 157, jun. 1998.

LEA, M.; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de F. Komesu e A. Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, 16(2), 477-493, 2014. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p541. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541>. Acesso em: 11 mar. 2024.

LÊDO, A. C.; BEZERRA, B. G.; PIMENTEL, R. L. Estratégias retóricas em uso na seção de considerações finais de artigos em linguística. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 23, p. 1-21, 2023. e-1982-4017-23-29

LÊDO, A. C.; Bezerra, B. G.; Pereira, M. L. O ensino de gêneros na perspectiva dos letramentos acadêmicos: a resenha no curso de Letras. **Fórum linguística**. Florianópolis, v.19, n.3, p.8471- 8488, jul./set.2022.

LILLIS, T. “Whose Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, p. 127-140, 1999.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, p. 5-32, jan. 2007.

LILLIS, T. Student Writing as ‘Academic Literacies’: Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, v. 17, n. 3, p. 192-207, 2003.

LOUIS, É. **Monique se liberta**. São Paulo: Todavia, 2024.

LOUSADA, E. G.; DEZUTTER, O. La rédaction de genres universitaires: pratiques et points de vue d’étudiants universitaires au Brésil et au Québec. **Le français à l’université**, v. 21, n. 1, p. [5], 2016. Disponível em: <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2219>. Acesso em: 13 mar. 2024.

LUCKESI, C. C. **O ato pedagógico: planejar, executar, avaliar**. São Paulo: Cortez, 2023.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. A. **Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola, 2007. v. 1. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

- MELLO, M. T. **Letramentos acadêmicos: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2017.
- MELLO, M. T.; RODRIGUES, J. Apreciações valorativas de estudantes de mestrado sobre o ensino da leitura e da escrita. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 47, p. e233998, 2021.
- MELLO, D.; MURPHY, S., CLANDININ, D. J. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 1, n. 3, p. 565-583, 2016.
- MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P.; MENDES-POLATO, A. D.; GASPAROTTO, D. M. A leitura dialógica de fábulas. In: FRANCO, N.; Rodrigo ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da. (org.). **Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. Campinas-SP: Pontes Editora, 2020, p. 187-212.
- MILLS, W. C. **A imaginação sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1975.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativa em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.) **O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.
- MOTTA-ROTH, D. **Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry, and economics**. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Pelotas, 2000.
- OLIVEIRA, J. P. M.; SANTOS, C. S. **A informática nos anos 90: alguns avanços e desafios**. Porto Alegre: UFRGS, 1998.
- OLIVEIRA, M. S. Letramento Acadêmico e Formação do Professor: leitura-escrita do gênero textual plano de aula. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 115–129, 2021.
- PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 261-266, 2008.
- PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- PEREIRA, R. C. M. A dimensão linguístico-discursiva na abordagem didática dos gêneros acadêmicos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 41, n. 1, p. 202541170109, 2025.
- PONSO, L. C. Letramento acadêmico indígena e quilombola: uma política linguística afirmativa voltada à interculturalidade crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 57, n. 3, p. 1512–1533, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8653744>. Acesso em: 22 jan. 2026.

REIS, G. R. F. S.; OLIVEIRA, I. B.; BARONI, P. **Dicionário de Pesquisa Narrativa**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2022.

RESENDE, V. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**. Campinas: Pontes, 2009.

ROJO, R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas**. Belo Horizonte: Ceale, 2006. 60 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85 - 99372 - 36-X.

ROJO, R.; BARBOSA, J. M. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROSA, E. C. S. A biblioteca como instância de formação de leitores. In: MACEDO, M. S. A. N. **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021, p. 59-76.

SANTOS, F. C. V. V. Letramento Acadêmico no Ensino Superior: uma discussão importante. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 12, p. 10-20, 2023.

SANTOS, T. J.; TONELLI, J. B.; LOUSADA, E. O papel do laboratório de letramento acadêmico no processo de escrita dos estudantes da USP em Língua Portuguesa. In: LOUSADA, E.; DEZUTTER, O. (Orgs.). **Letramento acadêmico: competências específicas a desenvolver pelos estudantes universitários**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023.

SCHNEUWLY, B. “Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas”, in: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SILVA, A. A.; FONSECA, C. A.; VIEIRA, D. S.; OLIVEIRA, D. A. J.; FORTE-FERREIRA, E. C.; MAGALHÃES, T. G.; LIMA-NETO, V.. Oralidade e formação profissional docente: configurações do gênero oral prova didática. **EntreLetras**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 24–52, 2023.

SILVA, A.; OLIVEIRA, D. A. J.; MAGALHÃES, T. G. Leitura de artigo científico por graduandos em Letras: desafios e possibilidades. In: SILVA, W. R. (Org.). **Reflexões sobre língua(gem) em contextos de ensino** [livro eletrônico]. Palmas, TO : Editora Universitária - EdUFT, 2024, p. 66-112.

SILVA, E. M. Os mistérios que envolvem a escrita acadêmica. In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. **Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 141-152. DOI: <https://doi.org/10.7476/9786586084269.0009>

SILVA, M. C.; BOTELHO, L. S.; CAETANO OLIVEIRA, M. C. A produção de resumos acadêmicos na universidade: percepções de modelos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 60, n. 2, p. 580–594, 2021.

SILVA, D. D. N. Resenha/Review. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2014. p. 425–433.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Gêneros, marcas linguísticas e marcas enunciativas: uma análise discursiva. In: SOUZA, S.; SOBRAL, A. (Orgs.) **Gêneros, entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas** / Sweder Souza, Adail Sobral (organizadores). Campinas, SP : Mercado de Letras, 2016, p. 47-70.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

STREET, B. Entrevista com Brian Street. **Revista Língua Escrita**, n. 7, p. 84–92, 2009.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 541–567, 2010.

STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno, São Paulo, SP: Parábola Editorial. 2014.

STREET, B. Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. In: AGUSTINI, C., and ERNESTO, B., eds. **Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação** [online]. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 21-33.

TERRA, M. R. **Letramento & Letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita**, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br>. Acesso em: 23 ago. 2022.

THOMAZINI, G. S. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. Letramento acadêmico no curso de Letras Inglês: práticas de leitura e escrita no ensino superior e implicações para a formação profissional. In: PEREIRA, R. C (organizadora). **Escrita na universidade: panoramas e desafios na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018, p. 85-113.

VIANINI, C.; ARRUDA, C. Narrativas e agência. In: In: GOMES Jr., R. (org.) **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 149-172.

VIGNOLI, J. C. S.; FERRARINI-BIGARELI, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. Letramentos acadêmicos: repertórios de percepções e experiências prático-investigativas. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 37, n. 3, 2021.

ZANI, J. B.; BUENO, L.; DOLZ, J. As dimensões ensináveis do gênero textual “a comunicação oral em eventos científicos”. **Letras**, [S. l.], p. 349–370, 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **Vivências, percepções e práticas de professores de cursos de bacharelado acerca dos letramentos acadêmicos**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é contribuir para a reflexão dos(as) professores(as) acerca de suas práticas pregressas e atuais de letramentos, auxiliando-os a identificar em medida reproduzem suas experiências de leitura e escrita, enquanto estudantes da esfera acadêmica e da educação básica, em suas práticas pedagógicas. Nesta pesquisa pretendemos, principalmente, analisar vivências, percepções e práticas de professores de cursos de bacharelado acerca dos letramentos acadêmicos.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você:

- participação de entrevista em que buscaremos estimulá-lo (a) a recordar suas práticas de leitura e escrita pregressas e atuais: gêneros utilizados, dispositivos didáticos utilizados pelos professores, desafios enfrentados para leitura e escrita desses gêneros, estratégias para sanar tais desafios entre outras. O objetivo dessa ação é analisar a história de letramentos que vivenciou tanto na educação básica como na esfera acadêmica e as rotinas de leitura e escrita que configuram suas práticas atuais;
- participação de entrevista em que, dentre outras questões, trataremos sobre as expectativas em relação à leitura e à escrita praticadas pelos estudantes, as formas (instrumentos) como avalia os textos produzidos pelos alunos, os desafios encontrados pelos estudantes para ler e produzir textos acadêmicos, os gêneros que participam das atividades de leitura e escrita propostas e a relação com a leitura e a escrita praticadas pelos estudantes.

Caso você não queira conceder as entrevistas, sua vontade será respeitada. As gravações das entrevistas irão compor, juntamente com as notas de campo que serão feitas pela pesquisadora os instrumentos de coleta de dados. Esta pesquisa tem um risco mínimo: o da identificação/exposição da sua identidade. Entretanto, para diminuir a chance desse risco acontecer, os participantes da pesquisa serão nomeados por códigos, estratégia que evita a exposição de suas imagens e nomes. A pesquisadora se compromete a não fazer uso dos verdadeiros nomes dos indivíduos em sua tese, a não realizar nenhuma divulgação pública dos dados obtidos e possibilitar aos participantes a revogação acerca do uso de seus dados em qualquer momento. Os dados coletados na primeira e segunda etapas serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, cujos resultados poderão ser publicados. O principal benefício desta pesquisa será a reflexão, por parte dos participantes, sobre suas práticas pregressas de leitura e escrita, na esfera escolar e na esfera acadêmica, enquanto estudantes, possibilitando-lhes, dessa forma, refletir sobre suas histórias pregressas de letramentos e a interferência destas em suas práticas pedagógicas atuais. Com base nos dados gerados, será possível a elaboração de políticas micro (cursos de formação continuada, por exemplo) e macro (reestruturação curricular, por exemplo) de letramento que visem à promoção de letramentos como forma de inserção efetiva na esfera acadêmica.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o

pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 510/16 e N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Mediante ao disposto no Artigo 9o da Resolução 510/16 CNS no que diz: "São direitos dos participantes": "V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;". Declaro que concordo em participar da pesquisa, que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas e que minha identidade e meu cargo de professor poderão ser divulgados. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20__ .

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisado

Nome do Pesquisador Responsável: Marcela Tavares de Mello

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Programa de Pós-Graduação em Linguística

CEP: 36036-900

Fone: (32)2102-3134

E-mail: ppg.linguística@ufjf.edu.br

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
- UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Nome:

Idade:

E-mail:

Sexo:

Oriundo da escola pública ou particular?

Formação:

Além de professor, atua em outra função? Se sim, qual(ais)? Que carga horária?

Cursos em que atuam;

Disciplinas que ministra:

Modalidade: presencial ou a distância

Há quanto tempo você é professor dessa disciplina?

Há quanto tempo você é professor?

Regime de trabalho:

Carga horária de aula?

Há tempo (remunerado) destinado ao planejamento?

APÊNDICE C - ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA

HISTÓRIAS PREGRESSAS: esfera escolar e esfera acadêmica

ESFERA ESCOLAR

1. INCIDÊNCIA DOS GÊNEROS

Que gêneros discursivos participavam das atividades de leitura na educação básica (na escola, tiveram contato com gêneros acadêmicos)?

Que gêneros discursivos participavam das atividades de escrita na educação básica (na escola, tiveram contato com gêneros acadêmicos)?

Que gêneros discursivos participavam das atividades de oralidade na educação básica (na escola, tiveram contato com gêneros acadêmicos)?

2. DIDÁTICA DOS GÊNEROS: formas de encaminhamentos

2.1 LEITURA

Que dispositivos didáticos os professores utilizavam a fim de promover a leitura? Ou seja, apresentavam algum instrumento para auxiliar a compreensão dos textos trabalhados? Se sim, quais?

Em relação à leitura, os professores apresentavam: (a) o objetivo da leitura e/ou (b) os critérios e fontes de pesquisas para seleção de textos?

Como lidavam/avaliavam a leitura (produção de sentido) apresentada? Havia espaços para negociação de compreensão de sentidos dos textos analisados (ressignificação do conhecimento)?

2.2 ESCRITA

Que dispositivos didáticos os professores utilizavam a fim de promover a escrita? Como os gêneros eram solicitados? Havia orientação para escrita?

Você recebeu orientação sobre aspectos relacionados à citação, à paráfrase e ao plágio?

Havia orientação e incentivo para a construção de uma posição autoral na produção dos textos?

Os gêneros discursivos escritos eram solicitados com que propósito (avaliação, socialização etc.)? (noção de audiência)

Quem era o leitor dos textos produzidos?

Os docentes apresentavam retorno com orientações para reescrita dos textos produzidos? Que aspectos eram contemplados/pontuados?

Eram solicitadas revisões e reescritas dos textos. Se sim, eram consideradas para fins avaliativos?

Os docentes apresentavam os critérios que seriam avaliados na correção dos textos produzidos?

Como lidavam/avaliavam a escrita apresentada? Havia espaços para negociação das características dos gêneros produzidos?

2.3 ORALIDADE

Que dispositivos didáticos os professores utilizavam a fim de promover a fala? Como os gêneros eram solicitados? Havia orientação para produção dos textos orais?

Você recebeu orientação sobre aspectos relacionados a elementos prosódicos (som) e cinésicos (gesto, postura corporal), por exemplo?

Os gêneros discursivos orais eram solicitados com que propósito (avaliação, socialização etc.)? (noção de audiência)

Quem era o leitor/ouvinte desses textos?

Os docentes apresentavam retorno com orientações para melhorar o desempenho dos textos orais produzidos? Que aspectos eram contemplados?

Eram solicitadas revisões e refações dos textos orais? Se sim, eram consideradas para fins avaliativos?

Os docentes apresentavam os critérios que seriam avaliados na correção dos textos produzidos?

Como lidavam/avaliavam a fala apresentada? Havia espaços para negociação das características dos gêneros produzidos?

3. DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E AVANÇOS

3.1 Desafios: Quais os principais desafios enfrentados e os avanços relacionados ao processo de:

(a) leitura de textos apresentados:

(b) produção escrita de textos solicitados:

(c) produção oral de textos solicitados:

3.2 Estratégias: Como esses desafios foram sanados, ou seja, que estratégias foram utilizadas como subsídio para a leitura, a escrita e a oralidade dos textos apresentados (modelos de textos, cursos, outros)? Como você aprendeu a:

(a) ler/compreender/produzir sentidos:

(b) produzir gêneros escritos:

(c) produzir gêneros orais:

3.3 Avanços: Quais os principais avanços relacionados ao processo de:

(a) leitura de textos:

(b) produção escrita de textos:

(c) produção oral de textos:

4. INSERÇÃO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO (USOS REAIS)

4.1 Você produziu textos (orais e escritos) para circular fora do contexto escolar ou que o objetivo dessas produções que não fosse apenas de avaliação? Se sim, como foi essa experiência?

ESFERA ACADÊMICA

1. INCIDÊNCIA DOS GÊNEROS

Que gêneros discursivos participavam das atividades de leitura no âmbito acadêmico?

Que gêneros discursivos participavam das atividades de escrita no âmbito acadêmico?

Que gêneros discursivos participavam das atividades de oralidade no âmbito acadêmico?

1.1 Na esfera acadêmica, os(as) professores(as) solicitaram ou trabalharam gêneros (orais e escritos) que fazem parte do repertório do seu exercício profissional?

2. DIDÁTICA DOS GÊNEROS: formas de encaminhamentos

2.1 LEITURA

Que dispositivos didáticos os professores utilizavam a fim de promover a leitura? Ou seja, apresentavam algum instrumento para auxiliar a compreensão dos textos trabalhados? Se sim, quais?

Em relação à leitura, os professores apresentavam (a) o objetivo da leitura e/ou (b) os critérios e fontes de pesquisas para seleção de textos?

Como lidavam/avaliavam a leitura (produção de sentido) apresentadas? Havia espaços para negociação de compreensão de sentidos dos textos analisados (ressignificação do conhecimento)?

2.2 ESCRITA

Que dispositivos didáticos os professores utilizavam a fim de promover a escrita? Como os gêneros eram solicitados? Havia orientação para escrita?

Você recebeu orientação sobre aspectos relacionados à citação, à paráfrase e ao plágio?

Havia orientação e incentivo para a construção de uma posição autoral na produção dos textos?

Os gêneros discursivos escritos eram solicitados com que propósito (avaliação, socialização etc.)? (noção de audiência)

Quem era o leitor desses textos?

Os docentes apresentavam retorno com orientações para reescrita dos textos produzidos? Que aspectos eram contemplados?

Eram solicitadas revisões e reescritas dos textos. Se sim, eram consideradas para fins avaliativos?

Os docentes apresentavam os critérios que seriam avaliados na correção dos textos produzidos?

Como lidavam/avaliavam a escrita apresentada? Havia espaços para negociação das características dos gêneros produzidos?

2.3 ORALIDADE

Que dispositivos didáticos os professores utilizavam a fim de promover a fala? Como os gêneros eram solicitados? Havia orientação para produção dos textos orais?

Você recebeu orientação sobre aspectos relacionados a elementos prosódicos (som) e cinésicos (gesto, postura corporal), por exemplo?

Os gêneros discursivos orais eram solicitados com que propósito (avaliação, socialização etc.)? (noção de audiência)

Quem era o leitor/ouvinte desses textos?

Os docentes apresentavam retorno com orientações para melhorar o desempenho dos textos orais produzidos? Que aspectos eram contemplados?

Eram solicitadas revisões e refações dos textos orais? Se sim, eram consideradas para fins avaliativos?

Os docentes apresentavam os critérios que seriam avaliados na correção dos textos produzidos?

Como lidavam/avaliavam a fala apresentada? Havia espaços para negociação das características dos gêneros produzidos?

3. ORIENTAÇÃO ACADÊMICA

3.1 Comente de que forma ocorreu o processo de orientação acadêmica. Havia incentivo para uma produção autoral do conhecimento? Nos textos produzidos, você era estimulado e autorizado a assumir um posicionamento, ou seja, assumir seu próprio ponto de vista acerca do conhecimento produzido e analisado? (gerenciamento de vozes)

3.2 Como foi a relação vivenciada com seu orientador(a) durante o processo de escrita e execução da pesquisa?

4. DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E AVANÇOS

Desafios: Quais os principais desafios enfrentados e os avanços relacionados ao processo de:

(a) leitura de textos apresentados:

(b) produção escrita de textos solicitados:

(c) produção oral de textos solicitados:

Estratégias: Como esses desafios foram sanados, ou seja, que estratégias foram utilizadas como subsídio para a leitura, a escrita e a oralidade dos textos apresentados (modelos de textos, cursos, outros)? Como você aprendeu a:

(a) ler/compreender/produzir sentidos:

(b) produzir gêneros escritos:

(c) produzir gêneros orais:

Avanços: Quais os principais avanços relacionados ao processo de:

(a) leitura de textos:

(b) produção escrita de textos:

(c) produção oral de textos:

5. Você participou de cursos, disciplinas, oficinas de leitura e de escrita de gêneros discursivos acadêmicos (escritos e orais), enquanto estudante da graduação, mestrado e doutorado (se for o caso), promovidos pela própria universidade? Você participou de cursos, oficinas de escrita, oralidade e leitura de gêneros discursivos promovidos por outras instituições? Se sim, quais? Que conteúdos eram trabalhados nessas ações?

(a) leitura de textos acadêmicos:

(b) produção escrita de textos acadêmicos:

(c) produção oral de textos acadêmicos:

6. INSERÇÃO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO (USOS REAIS)

Você participou de eventos científicos? Se sim, como foi essa experiência?

Na esfera acadêmica, havia incentivo (divulgação dos eventos, fomento, por exemplo) para a participação em eventos de natureza científica (simpósios, congressos, seminário e outros) e para a publicação de pesquisas?

Durante a graduação, mestrado e doutorado você participou de algum grupo de pesquisa? Essa participação te auxiliou na inserção e no reconhecimento das convenções que regem as práticas letradas acadêmicas? Comente sobre a importância (ou não) dessa experiência para a sua formação acadêmica.

7. CONDIÇÕES

Durante a graduação, mestrado e doutorado você trabalhava? Se sim, qual era a carga horária semanal destinada para o trabalho? E para estudo/execução da pesquisa?

Durante a graduação, mestrado e doutorado recebeu algum tipo de bolsa?

8. LETRAMENTO ESCOLAR E LETRAMENTO ACADÊMICO: Em sua visão, que conhecimentos desenvolvidos de leitura, escrita e oralidade na educação básica contribuíram para leitura, escrita e oralidade dos textos que são exigidos/utilizados no âmbito acadêmico ?

9. COMENTÁRIOS LIVRES

Comente, de forma geral, como foram as experiências que você teve com a leitura, escrita e oralidade na esfera acadêmica.

PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE ATUAIS

1. INCIDÊNCIA DOS GÊNEROS

Que gêneros discursivos você costuma ler? Com que frequência?

Que gêneros discursivos você costuma escrever? Com que frequência?

Que gêneros discursivos orais você produz? Com que frequência?

2. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Com que propósito ler esses textos? e produz (escrita e oralidade)?

Com que propósito produz esses textos (orais e escritos)?

Em geral, quem são os leitores dos textos produzidos ?

Em que se baseia para produzir os gêneros acadêmicos (escritos e orais) ?

Você costuma reler, revisar e/ou reescrever seus textos? Como você procede quando revisa e/ou reescreve seu texto acadêmico? Que aspectos, em geral, são revisados ?

Em geral, você insere marcas autorais nos textos que produz (avaliações, críticas, conexões etc)?

3. DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

Desafios: Quais são os principais obstáculos enfrentados, atualmente, para:

(a) leitura de textos acadêmicos:

(b) produção escrita de textos acadêmicos:

(c) produção oral de textos acadêmicos:

Estratégias: Qual(ais) estratégia(s) utilizadas para saná-los?

(a) leitura de textos acadêmicos:

(b) produção escrita de textos acadêmicos:

(c) produção oral de textos acadêmicos:

Autoavaliação: Como você classifica seu desempenho na leitura de textos acadêmicos? Por quê?

Como você classifica seu desempenho na redação escrita de textos acadêmicos? Por quê?

Como você classifica seu desempenho na produção dos textos orais acadêmicos? Por quê?

4. RELAÇÃO LETRAMENTO ESCOLAR E ACADÊMICO NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Em sua visão, os aprendizados desenvolvidos da esfera escolar e na esfera acadêmica, enquanto estudante, os auxiliaram a ler, escrever e oralizar os textos que utiliza atualmente?

5. PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS DE NATUREZA CIENTÍFICA

Você participa de eventos de natureza científica? Com que frequência?

Atualmente, você integra algum grupo de pesquisa?

6. CONDIÇÕES

Você possui carga horária remunerada para realizar pesquisas?

Recebe incentivo (abono de falta, fomento etc.) para participar de eventos de natureza científica?

APÊNDICE D - PRIMEIRA ENTREVISTA RUAN

E2: No mestrado eu tive que repetir toda a minha pesquisa de novo.

E1: Por quê?

E2: A minha orientadora... Eu fui pra fazer a pesquisa, a minha era no Noroeste Fluminense, eram todos os municípios entrevistando, era presencial, aí ela falou assim: “*Ah, não gostei muito das respostas, gostaria que você voltasse*”. Aí voltei no meu carro, trabalhava até às 16h na época, aí quando eu fiz toda a pesquisa de novo, ela falou assim: “*Vamos ficar com a primeira*”. Risos...

E1: Aqui, então, vamos lá... **(00s44m)** A primeira pergunta é assim... O que eu queria que você focalizasse, são dois momentos: o primeiro momento tentando lembrar, *né*, memórias da educação básica e depois o segundo momento é na esfera acadêmica, então pode ser na graduação, no mestrado, especialização, eu sei que você fez um monte de pós. Então, pensando na educação básica, você lembra mais ou menos que textos que circulavam lá? O que os professores pediam pra produzir, pra ler? Quando eu falo “*que texto?*” É assim... Notícia, reportagem, artigo de opinião, artigo científico.

E2: (1m24s) Acredito que nenhum... Na minha época, isso foi mais ou menos em noventa e cinco, noventa e quatro, porque noventa e nove fui fazer o cursinho, então mais ou menos por aí... Nenhum, nenhum, era só a aula no quadro mesmo, transmitida, escrita e leitura de livro, já que o Estado entregava... Tinha uns textos, havia textos, mas textos pequenos, fragmentos, nada de leitura de livro, a leitura de livro mesmo foi solicitada quando eu fui ao cursinho preparatório em outra cidade.

E2: (2m15S) No curso de graduação e de mestrado, você lembra que gênero você utilizava? Não é só gênero... Que gênero que eu tô falando, assim, que era solicitado pra você, pra escrever, pra oralizar ou pra ler.

E2: (2m30s) A gente fazia muito fichamento no mestrado, na graduação não, na graduação era livros de cada disciplina, livros específicos de anatomia, específicos de biologia, específicos de embriologia. Na época da graduação não tinha *power point*, era ainda retroprojeter, era aquelas lâminas e eram livros que estavam na biblioteca, a gente ia pra biblioteca ler os livros, porque na nossa época não tinha cultura de fazer xerox de apostila de professor, isso na graduação. Então era cada... A gente comprava os livros, cada assunto específico, cada nicho (), era assim... E os trabalhos que a gente desenvolvia, eram muitos trabalhos, seminários, fichamentos... No mestrado era muito fichamento, tudo era fichamento e os textos também eram diversos, mas relacionados à linha de pesquisa do mestrado e os textos, todos voltados para saúde coletiva e saúde pública.

E1: (3m46s) Você se lembra, se na época da graduação e do mestrado, você chegou a ser solicitado para produzir ou para ler, fazer análise dos textos que depois você precisou utilizar enquanto enfermeiro?

E2: (4m06s) Quando eu fui fazer o mestrado, eu fui fazer o mestrado numa área que eu já trabalhava, diferentemente do meu amigo, que ele não conhecia nenhuma disciplina do mestrado, pra mim não era tudo muito novo, quase nada era novo, então eu já conhecia as aulas que eles estavam ministrando, inclusive sabia... Conseguia identificar quando a aula estava desatualizada, quando a aula não era, porque era a minha área de trabalho, *né*, agora... Era um mestrado profissional, era um mestrado para aplicar na prática, mas eles não cobravam que a gente desenvolvesse um produto como consequência de uma disciplina, para aplicar na prática, isso eu fazia meio que involuntariamente.

E1: (5m03s) E você lembra, no mestrado ou na graduação, em algum momento eles trabalhavam assim... Vou dar um exemplo... Você, como enfermeiro, sei lá, algum relatório que você tem que preencher, esse texto que você utilizou atuando enquanto enfermeiro, foi ensinado pra você?

E2: (5m22s) Na graduação, escrever texto, não, mas na graduação envolvia o formato que mais fazia a gente pensar um estudo de caso que envolvia... O formato que mais fazia a gente pensar era o estudo de caso, a gente tinha muito estudo de caso de paciente do dia a dia pra gente desenvolver cuidados de enfermagem em cima de uma história que contava sobre o paciente.

E1: (5m51s) Entendi! Agora vamos pensar na educação básica de novo, *né*, quando... Se você lembrar, pode ser até no ensino médio, que a gente tem as memórias mais aguçadas. Você se lembra quando os professores, por exemplo, "*vamos ler determinado texto*", *né*, eles propunham uma leitura de um texto, eles apresentavam algum instrumento pra auxiliar na compreensão de texto?

E2: (6m17s) Não.

E1: Não, *né*?

E2: (6m20s) Na minha básica era muito professor chegando, transmitindo conhecimento e você passivo daquele conhecimento, era verticalizado, não era horizontalizado, na minha época era assim. A gente copiava do quadro, o professor escrevia a giz e a gente copiava do quadro, raramente a gente utilizava algum livro além, para além daquilo.

E1: (6m47s) E... Quando...

E2: (6m50s) Questão assim de cursinho, questão que caía... Porque não tinha nem o ENEM, na época não tinha nem o ENEM, então o professor não tinha hábito de trabalhar com questões que caíam no vestibular, só fui saber disso no cursinho.

E1: (7m05s) Em relação à leitura, ainda na educação básica, eles falavam assim: *“Olha, eu tô dando esse texto e a gente vai ler e o objetivo dessa leitura é esse... A gente tá lendo esse texto para...”*.

E2: (7m18s) Ah, provavelmente isso aconteceu, não acredito que de uma forma direta, mas querendo transmitir esse recado.

E1: (7m31s) Quando solicitavam um trabalho sobre educação ambiental, eles falavam quais eram os critérios e fontes de pesquisa para seleção de textos? *“Ah, vocês vão falar de educação ambiental, pesquisando em tal, tal lugar, tal, tal critério...”*.

E2: (7m47s) Não tinha internet, *né*, não tinha internet, só tinham os livros da faculdade e os livros que a gente conseguia comprar, não tinha acesso a internet, não tinha fonte, não tinha nada.

E1: (8m03s) Quando os professores propunham atividades de leitura, os alunos podiam apresentar a produção de sentido atribuída ao texto? Em outras palavras, havia espaço para vocês entenderem o texto, não de outra forma, mas assim, considerando seu repertório, a sua identidade, havia esse espaço para negociação de produção de sentidos?

E2: (8m34s) É, havia espaço pra gente verbalizar, não sei neste termo, negociação, que hoje a gente coloca, *né*, levantava a mão e perguntava *“Professor, posso falar? É assim mesmo?”*. É bem verticalizado, *né*, a gente tinha mais medo do que respeito.

E1: (8m58s) Entendi. E aí, agora, pensando na escrita da educação básica...

E2: (9m09s) E aqui por ser uma cidade pequena, tinha muita predileção de professor com aluno na época, principalmente quem era professor e tinha seu filho estudando no colégio, como outros professores abarcavam isso, existia essas coisas, na minha época, *né*.

E1: (9m28s) Agora pensando na escrita, também na educação básica, quando eles solicitavam a produção de algum texto, havia orientação? Vou dar um exemplo: *“Eu quero que você produza uma notícia, uma reportagem ou um texto opinativo”*, apresentando as características desses textos e estratégias de produção?

E2: (9m48s) Não. Quase sempre, quando a gente escrevia alguma coisa, era redação, mas a gente não tinha noção do que era texto narrativo, descritivo, sabe? A gente não tinha essas especificações de textos que hoje são cobradas... *Né*, era uma dissertação, era dissertação para tudo.

E1: (10m13s) Ainda na educação básica... Durante a educação básica, você recebeu alguma orientação sobre citação, como fazer paráfrase, plágio?

E2: (10m27s) Não, nunca. E na graduação, quase nada, chegamos ao TCC no último período sabendo praticamente nada.

E1: (10m38s) Quando ele solicitava essa redação a que você se referiu, eles explicitam o objetivo? O que eles faziam com essa dissertação que vocês escreviam?

E2: (10m53s) A gente não tinha o retorno dela, não.

E1: (10m56s) Mas era produzida para quê? Escrevia pra socializar em algum lugar ou só pra avaliação?

E2: Só pra avaliação.

E1: (11m05s) E aí vem a outra pergunta que você já acabou respondendo... Os docentes apresentavam retorno com orientações para reescrita dos textos produzidos?

E2: (11m19s) Não.

E1: (11m21s) Eram solicitadas revisões e reescritas dos textos?

E2: Não.

E1: (11m28s) Eles apresentavam os critérios que seriam avaliados na hora de corrigir os textos que vocês produziam?

E2: (11m34s) Não.

E1: (11m36s) Quando você escrevia essa dissertação, se você quisesse, no meio da redação inovar, por exemplo, inserir uma poesia ou alguma coisa assim, você acha que havia espaço pra isso?

E2: (11m51s) Na verdade, não tinha nem orientação sobre isso, a gente não sabia que a gente podia mesclar um assunto com outro *para* contextualizar o processo ali, de ensino e aprendizagem, *né*.

E1: (12m04s) A gente já falou de leitura e escrita, agora vamos falar sobre oralidade, sobre a fala, ainda na educação básica. Os professores orientavam como oralizar seminários? Explicavam “*Olha, um debate se estrutura da seguinte forma...*”. Tinha uma orientação para produção desses textos orais?

E2: (12m27s) Ah, orientações superficiais, de como tem que ser a oralidade, não... De como tem que ser a oralidade, não.

E1: (12m41s) E chegaram em algum momento a fazer orientação a aspectos relacionados ao som da voz, aos gestos, por exemplo?

E2: Não, era tudo focado na nota.

E1: (13m01s) Então... Você chegou a ser solicitado a produzir algum gênero oral na educação básica?

E2: (13m07s) Não.

E1: Não?! **(13m12s)** Apresentavam retorno com as orientações pra melhorar os textos orais produzidos?

E2: **(13m16s)** Não.

E1: Vocês nem produziam, *né?* **(13m22s)** Solicitavam revisões e refacções dos textos orais?

E2: **(13m25s)** Risos... Não.

E1: **(13m31s)** Apresentavam os critérios que seriam avaliados na correção dos textos oralizados?

E2: **(13m35s)** Não.

E1: **(13m39s)** Agora vamos para esfera acadêmica, quando eu falo esfera acadêmica, você pode discorrer sobre graduação, especialização e mestrado, que cursou. Vou falar sobre leitura, escrita e oralidade na esfera acadêmica.

E2: **(13m50s)** Eu vou juntar, mas houve uma diferença... Há uma diferença muito grande.

E1: Então peço que especifique, por favor.

E2: Minha graduação foi dois mil (2000) e o mestrado em dois mil e doze (2012), então...

E1: **(14m05s)** Falando sobre leitura, quando um professor apresentava um texto para ler, seja artigo científico, capítulo de livro, tinha algum instrumento que vinha junto para auxiliar na compreensão de leitura? Roda de leitura, estudo dirigido, por exemplo?

E2: **(14m27s)** Estudo dirigido, era o único instrumento utilizado na graduação; no mestrado, era muito fichamento.

E1: **(14m40s)** Em relação à leitura, os professores apresentavam o objetivo da leitura? “Nós vamos ler esse texto para...”

E2: **(14m47s)** No mestrado, sim. Na graduação, não.

E1: **(14m53s)** Os critérios e fontes de pesquisa para seleção do texto?

E2: **(15m00s)** No mestrado, sim. Na graduação, não.

E1: **(15m06s)** Como eles lidavam e avaliavam a leitura apresentada, no sentido assim... Professor debatendo o conteúdo presente no texto, você fazia uma inferência sobre alguma coisa relacionada ao que viveu ou apresentação de outro sentido: havia espaço para essa negociação de sentidos?

E2: **(15m33s)** Na graduação na hora de apresentar, sim, e era tranquilo, assim, na graduação os professores eram, vamos supor, como ainda não havia essa visão que teve no mestrado, os professores eram mais tranquilos. Até porque eu acho que estavam ali de primeira viagem. No mestrado, havia muita intimidação, o aluno quando falava era sempre colocado contra a parede, todo mundo se sentia

um pouco contra parede, *né...* O professor indagava de um jeito que não estimulava o aluno a seguir, na verdade o aluno ficava com medo, *né*, o aluno não conseguia... ele queria desistir, ele não tinha vontade de prosseguir. É o que eu sempre falo para os avaliadores de TCC, porque da forma que a gente vai falar com o aluno, a gente pode incentivar o aluno ou desmotivar o aluno. Então, na hora que eles estavam interpelando a gente, sempre tinha alguém que queria fazer com que a gente passasse vergonha. No doutorado, que eu fiquei um ano e desisti, uma frase que me marcou muito, foi o professor bem... Ele gesticulava bem, tinha expressão fisionômica muito assim... da UERJ, ele virou e fez assim *“Eu vou fazer uma pergunta que eu tenho certeza que você não sabe responder”* e aí foi quando eu, com muita delicadeza, até porque com receio, falei assim *“Mas qual a finalidade do senhor fazer uma pergunta, que o senhor sabe que eu não vou saber responder, isso não é educação”*. Aí depois minha orientadora comentou com ele, que veio me pedir desculpa, aí ele me pediu desculpa, mas foi a gota d’água para eu desistir do doutorado, porque quando eu *tava...* Foi até colocado isso, era a mesma coisa no mestrado, eles faziam com que ocorressem debates em sala de aula de produção... Vamos supor, você é minha amiga, *né*, aí você escrevia e eu escrevia, mas o debate não era pra elaborar novas hipóteses, fazer referências, seja o que for, o debate eu tinha que acusar pontos negativos do seu texto, te deixar em maus lençóis, você ficava intimidada, depois ficava uma situação ruim entre mim e ti no café, porque a gente ia tomar um café e tinha acabado de fazer você passar vergonha na frente de todo mundo sobre o seu texto, tinha que apontar o texto do outro, aí eles falavam *“Gente, esse tempo aqui é pra vocês crescerem, eu quero que vocês falem do texto do outro, eu quero que vocês apontem o erro do outro”* e eu não me sentia confortável em apontar o erro do outro, eu não me sentia confortável, eu não acho que educação seja isso, aí eu desisti. Era uma coisa que eu estava esperando muito pra fazer e desisti, falei assim: *“Não vou passar por isso de novo”*.

E1: (19m02s) Agora a escrita na esfera acadêmica, graduação, especialização, mestrado. Quando os professores solicitavam, por exemplo, a escrita de um relatório, de um projeto de pesquisa, do próprio fichamento que você falou que era um texto solicitado, havia orientação para escrita desses textos?

E2: (19m22) Havia orientação, mas não havia um *feedback*, não havia um retorno do porquê daquela nota, por exemplo. Eu alcançava notas significativas, mas um colega meu que escreveu praticamente a mesma coisa tirava abaixo, por exemplo, e a professora, nem ela sabia explicar a divergência da nota.

E1: (19m45s) Elas falavam, por exemplo, assim *“Eu quero que vocês escrevam um fichamento, o fichamento é assim...”*

E2: (19m50s) Dava o texto, as referências do plano de ensino e a gente já sabia no início do semestre quais seriam os textos que a gente faria o fichamento e ela falava assim *“É o texto da P12 e vocês têm que fazer o fichamento desse texto, tantas linhas”*, só!

E1: (20m12s) Mas ela ensinava o que era fichamento?

E2: (20m14s) Ensinou, isso ensinou.

E1: (20m19s) Você recebia orientação, na esfera acadêmica, no mestrado, graduação relacionada à citação?

E2: (20m28s) Sim! No mestrado, sim. Na graduação, não.

E1: À paráfrase?

E2: (20m37s) Como fazer paráfrase no mestrado, sim. Na graduação, a gente nem ouviu falar sobre isso, na pós também não, na pós lato sensu.

E1: (20m47s) O que é plágio?

E2: Na graduação também...

E1: (20m52s) E processo de autoria? Como se colocar no texto para você se transformar em autor?

E2: Não. Nenhum lugar.

E1: (21m05s) Os gêneros discursivos, no caso os textos escritos eram solicitados com que propósito? Para avaliar, para compartilhar em algum lugar?

E2: (21m19s) Só como critério de nota.

E1: (21m22s) Os docentes apresentavam algum tipo de retorno com orientação para reescrita dos textos produzidos?

E2: (21m29s) Não. No mestrado, havia uma ou outra disciplina, não eram todas, claro, tinha disciplina que a gente fazia o trabalho durante o semestre e esse trabalho tinha que gerar um produto pra gente ir à comunidade apresentar, porque ele é um mestrado profissional.

E1: (21m53s) Eram solicitadas revisões e reescritas do texto que vocês produziam?

E2: (21m57s) Não, já vinha nota e era aquela nota e pronto.

E1: (22m03s) E eles apresentavam os critérios que seriam avaliados? *“Olha, produza um fichamento e eu vou avaliar esses critérios”*.

E2: (22m10s) No mestrado, sim.

E1: (22m14s) Havia espaço para negociação da característica desse texto... Você falou que ela apresentou orientação dos fichamentos, se você fizesse alguma coisa diferente, tinha espaço pra essa inovação?

E2: (22m24s) Não.

E1: (22m26s) Agora pensando na oralidade na esfera acadêmica.

E2: (22m31s) Isso que você tá me perguntando, passa um filme na minha cabeça, porque são coisas que eu acho enquanto educador, precisa acontecer, sabe? Talvez eu não tivesse desistido do doutorado, talvez eu ainda estivesse lá, terminando o doutorado, entendeu?

E1: (22m50s) Interferiu?

E2: (22m52s) Interferiu muito. A cena dele falando aquilo assim e toda aula tendo que apontar, tinha gente que se sentia otimamente, eram cinco alunos só que passaram, porque era junto, Estácio com a UERJ. Tinha aluno na sala que se sentia super confortável, sabe? A pessoa não podia falar assim, inveja branca, que é um dito popular, sei que a gente precisa melhorar nessas coisas, claro, eu tô dando um exemplo... *“A inveja branca... Por que é branca? Eu sou negra, e aí?”* E começava uma discussão sem fim e aquilo estava me fazendo mal, muito mal, sabe? Era nesse ponto assim.

E1: (23m34s) Agora, pensando na oralidade na esfera acadêmica. Os professores orientavam vocês? Por exemplo, *“Ah, tem um congresso e vocês vão apresentar um determinado trabalho, o gênero oral, comunicação, a apresentação é assim que se faz”*. Havia orientação para produção dos gêneros orais?

E2: (23m55s) Na graduação, para aqueles que colavam para o professor e queriam fazer alguma coisa, não era uma práxis como hoje, às vezes, é, eu já cheguei a ir no congresso e apresentei porque a gente colou num professor e eles nos ajudou, mas ele falou pra gente, mas uma aula sobre isso, não. E no mestrado, sim.

E1: (24m22s) Na esfera acadêmica, você recebeu orientações sobre esses elementos relacionados ao som, ao gesto, à postura corporal na produção desses gêneros orais?

E2: (24m33s) Não, nenhum lugar.

E1: (24m36s) Esses gêneros orais eram solicitados no mestrado ou na graduação?

E2: Não.

E1: (24m42s) Agora, eu queria que você falasse um pouquinho sobre a orientação. De que forma ocorreu o processo de orientação acadêmica? Se havia incentivo para uma produção autoral do conhecimento, nos textos produzidos, você era autorizado e até estimulado a se posicionar, a assumir seu próprio ponto de vista acerca do conhecimento que você *estava* desenvolvendo, pesquisando?

E2: (25m14s) Quando eu fiz a faculdade, foi dois mil (2000), dois mil e três (2003), isso era muito pouco desenvolvido na faculdade, a gente só foi mesmo conhecer quando foi apresentar o TCC, então não havia estímulo durante a faculdade, nem sei se teve disciplina de TCC... Ah, teve! Teve disciplina de TCC, mas uma só, talvez no final.

E1: (25m40s) No mestrado, quando você produziu sua pesquisa, você sentiu, assim, que podia se colocar no texto?

E2: (25m46s) Sim. A minha orientadora me dava liberdade, mas eu ouvia de outros que não tinham essa liberdade.

E1: (25m59s) Você considera sua relação, e aí em relação às formas de orientar... Como foi essa relação de você e seu orientador nesse processo de escrita e execução da pesquisa? Como foi isso para você?

E2: (26m15s) De graduação foi... Ela me ensinou, a gente conseguiu colocar em prática o que ela me ensinou, mas era tudo muito empírico, a gente fazia uma coisa meio mecanicista, ela mandava, a gente fazia, mas o porquê da gente tá fazendo aquilo, pouco a gente sabia. No mestrado, devido às pós-graduações... Na pós-graduação a gente não teve... Nas pós-graduações que eu fiz, não teve orientador, tinha uma pessoa como orientador, mas não orientava, se colocava o nome dela no trabalho e fazia o trabalho sozinha, e enviava e não precisava apresentar... e era uma pós graduação presencial. E no mestrado, a minha orientadora era ótima, era uma médica pediatra, mas que dava toda a abertura, queria me ouvir, teve essa coisa da pesquisa, mas ela era humana, ela era.... Sabe? Aceitava o que eu escrevia... Eu falava com ela, às vezes ela queria escrever alguma coisa, eu falava que aquilo não se usava mais, ela entendia e trocava o texto.

E2: (27m37s) Só pra concluir... Isso não é práxis, entende? A minha orientadora do mestrado era assim, a de outros não podiam falar nada, entende?

E1: Não era algo comum.

E2: (27m53s) Não! Não era padronizado, era da pessoa.

E1: (27m58s) Na educação básica, quais você se lembra assim... Quais foram as maiores dificuldades que você tinha na hora de interpretar os textos? Na educação básica, o que você sentia mais dificuldade na hora de ler os textos?

E2: (28m14s) Quando eu tinha um texto no livro, eu não tinha dificuldade de interpretar os textos no livro assim, nos livros, *né*, livros escolares, talvez a associar uma imagem ao texto... Eu lembro como se fosse hoje, uma imagem do museu de São Paulo, onde escorria sangue assim na mão e o texto era sobre ele, não era texto que o professor tinha entregado, era texto que estava no livro didático.

E1: (28m50s) Entendi. E para produzir, escrever os textos na educação básica, o que você tinha mais dificuldade, assim?

E2: (28m58s) Eu não me lembro de escrever um texto na educação básica... Risos.

E1: E para produção oral, quais desafios, obstáculos?

E2: (29m05s) Não teve isso no ensino médio normal, mas tinha na contabilidade, eu fiz dois ensinos médios, na contabilidade teve algumas apresentações de trabalho... Aqueles trabalhos de pegar o livro, ler.

E1: (29m31s) Agora pensando na esfera acadêmica, mestrado, graduação. Quais os maiores desafios, obstáculos que você encontrou para compreender os textos que eram compartilhados no mestrado, na graduação?

E2: (29m47s) Desafio talvez era você entender o texto sozinho e como não havia uma explicação sobre o texto, o texto a gente dividia em grupo e dava o texto e cada um debatia ali entre si, a gente aprendia um com outro na rodinha, sabe? Eu lembro muito da aula de anatomia, que o professor chegava na sala de aula, era o cirurgião médico e falava assim: *“Hoje a aula é sistema esquelético, todo mundo pra biblioteca, página tal do livro, depois que vocês lerem, vocês vem aqui tirar as dúvidas”*. Tinha muita aula assim, era uma época que era muito vertical. Não tinha celular, não tinha foto, não tinha internet, então havia muita prepotência na sala de aula, sabe?

E1: (30m44s) E ainda na esfera acadêmica. Quais dificuldades você encontrou para produzir os textos solicitados? Seja projeto, relatório, o que for... Quais dificuldades você encontrou para produzir os textos quando os professores solicitavam os textos?

E2: (30m57s) Era a quantidade de acervo bibliográfico, porque a gente tinha uma quantidade livros X na biblioteca e quando você chegava e o livro estava emprestado, você tinha que comprar o seu, só havia na minha época uma máquina de xerox pra faculdade inteira, era uma fila enorme pra fazer xerox e não tinha celular, não tinha internet, não tinha outras fontes de pesquisa a não ser a biblioteca.

E1: (31m25s) E no mestrado?

E2: (31m28s) No mestrado, qual a dificuldade?

E1: Se você sentia dificuldade para escrever os textos e que dificuldade você tinha?

E2: (31m34s) Outra dificuldade, era que eu só tinha computador na minha casa na época da graduação, então eu passei a graduação inteira sem computador na república que eu morava, então eu acumulava os textos durante a semana, escrevia sexta, sábado e domingo os trabalhos e voltava. Eu só fui ter celular também no último período da faculdade, porque era um objeto caro na época. E em relação ao mestrado, o cansaço, a estrada e a distância e... Quando você saía da sala de aula, você não tinha mais acesso ao professor, você não consegui falar com o professor para diminuir as dúvidas. *Tava* começando o *Whatsapp* no final do mestrado e mesmo assim, a gente não tinha esse acesso, então todas as dúvidas tinham que ser dirimidas lá. E aqui, quando eu chegava a casa, era a gente com os colegas de turma, a gente não tinha essa ajuda.

E1: (32m40s) E os textos em si, quando eles solicitavam, igual você falou que no mestrado tinha muito pedido de escrita de fichamento, você tinha dificuldade de produzir esses textos?

E2: (32m52s) Até que não, para mim.

E1: (32m54s) E para produzir os gêneros orais, tinha desafios? Para poder produzir os gêneros orais, por exemplo, apresentação de um seminário.

E2: (33m01s) Não. A única coisa, Marcela, é que... Isso eu acho que foi geral, o que eles pediam pra gente apresentar, era coerente com o assunto, com o plano de ensino, mas era muito além do que eles entregavam em sala de aula, as provas também eram assim, a aula era muito superficial, do mestrado. No mestrado, teve prova o tempo todo e as provas eram assim, da gente ficar fazendo quatro horas de prova, quatro horas de prova no mestrado, porque funcionava assim: o professor dava a disciplina e a faculdade dava um banco de questões para ele escolher as questões da disciplina que ele ministrou, ele não elaborava a questão dele e aí ele tinha que escolher as questões. Muitas vezes ele escolhia a questão que foi trabalhada muito superficial e que tinha um enunciado enorme, então todo mundo sentia muita dificuldade. Muita gente reprovou no mestrado, reprovava mesmo por prova, foi o primeiro ano do mestrado, era todo de prova, o segundo ano, já era menos, mas era muita prova. Quando a gente entrou no mestrado, as turmas da frente falavam isso “*Cuidado com as provas, as provas são demais*”... Era muita prova.

E1: (34m31s) Quando você tinha dificuldade de ler um texto, na educação básica, como fazia?

E2: Não fazia... Risos.... Não, discutia com os colegas.

E1: (35m01s) Entendi. E você tinha dificuldade de produzir redação? Como você produzia?

E2: (35m08s) Eu nunca tive muita dificuldade pra escrever, porque eu sempre fui muito de ler em casa, eu perguntava minha mãe, eu perguntava aos colegas de turma, a gente se ajudava muito, os alunos se ajudavam.

E1: (35m21s) Pensando na esfera acadêmica, quando tinha dificuldade de ler, apresentava alguma dificuldade, como você sanava esse desafio? Os obstáculos para compreender os textos.

E2: (35m39s) Também eram com colegas de turma e aí já pesquisava na internet.

E1: (35m44s) E para produzir os textos que os professores solicitavam, como que você sanava os desafios?

E2: (35m52s) Pesquisava na internet, livros e colegas, com professores a gente não tinha acesso, além da sala de aula, não tinha mais acesso.

E1: (36m00s) E para produzir também os gêneros orais, por exemplo, seminário ou uma comunicação oral em evento?

E2: (36m06s) Colegas e internet... E o meu conhecimento prévio que te falei, foi o mestrado, que eu já trabalhava na área.

E1: (36m16s) Na esfera acadêmica, seja na graduação, especialização, mestrado, você se lembra de ter participado de algum curso, disciplina, oficina voltada para leitura, escrita e oralidade nesses textos que circulam na academia?

E2: (36m35s) Não.

E1: (36m40s) Ainda na esfera acadêmica, você participou de eventos científicos?

E2: (36m46s) No mestrado, sim. Na graduação também.

E1: (36m53s) O que você acha dessas participações? Como avalia essas experiências de participação em eventos de natureza científica? Qual a importância disso para sua formação?

E2: (37m08s) Eu sei hoje dessa importância, eu reconheço essa importância, mas quando eu estava na condição de aluno, eu não consegui ter a magnitude dessa importância, a profundidade disso, era apenas um trabalho pra manter notas junto com a prova e tal.

E1: (37m33s) Na esfera acadêmica, havia incentivo para participação de evento de natureza científica? Divulgação, fomento?

E2: (37m54s) Pós, mestrado, doutorado, sim.

E1: (37m59s) Durante a graduação, mestrado e doutorado, você participou de algum grupo de pesquisa?

E2: (38m08s) No doutorado eu fui convidado a participar de um grupo de pesquisa da UERJ, eu cheguei a ir a uma reunião só.

E1: (38m22s) Durante a graduação, mestrado e o tempo no doutorado, você trabalhava?

E2: (38m30s) Sim... Na graduação, não.

E1: (38m33s) Qual era a carga horária semanal destinada para o trabalho? Na época do mestrado?

E2: (38m40s) Mestrado, eu trabalhava oito horas por dia.

E1: (38m47s) Durante a graduação, mestrado e doutorado, você recebeu algum tipo de bolsa?

E2: (38m51s) No doutorado, quem havia feito mestrado na mesma instituição ganhava bolsa... Bolsa, assim, cinquenta por cento a menos. No mestrado, não... Bolsa, não.

E1: (39m07s) Você quer fazer algum comentário geral sobre como foram essas experiências de leitura, escrita e oralidade desses textos que circularam na esfera acadêmica? Enquanto estudante, não hoje enquanto professor já experiente, alguma coisa que eu não tenha sido contemplada aqui.

E2: (39m26s) Não, eu acho que precisa muito melhorar nossa... Acho que a educação precisa muito melhorar, eu *estou* num evento aí de uma faculdade, onde a gente tá orientando os alunos a produzir para o evento, tipo assim, a faculdade oferta eventos, vamos supor, congresso de não sei o quê, seminário de não sei o quê, aí o aluno participa, o aluno escreve e não sabe nem o que tá escrevendo, a gente recebe aquele texto e acaba tendo que escrever para o aluno ou ajudar o aluno, mas ele não sabe por que está escrevendo, por quê? Por que ele não sabe? E, para ele, escrever precisa envolver nota, dois pontos na P2, ele parece que não sabe a importância daquilo, o que aquilo pode contribuir pra ele no futuro, sabe? Eu acho também... Sabe o que é, Marcela? Uma coisa que me incomoda muito, é essa coisa da metodologia ativa, a metodologia ativa é interessante para você reforçar o aprendizado ministrado, desenvolver uma aula. O mundo é muito cruel depois que você sai da graduação, como professor de cursinho eu vejo isso, as provas para quaisquer cargos de alto nível, Câmara, Senado, enfermeiro do tribunal, sabe? Concursos excelentes, são cabulosos, questões complexas, sabe? E esse aluno que a gente fica na graduação só com metodologia ativa, ele vai se deparar com o mercado de trabalho... Ou ele consegue emprego político ou ele não é competitivo para aquele aluno que saiu de uma faculdade mais forte, sabe? Eu fico muito preocupado com isso, eu falo com eles durante as minhas aulas, eu falo assim: *“Eu vou fazer uma prova mais leve pra vocês, mas deixe-me entregar tudo o que eu posso nas minhas aulas, deixe-me falar todo conteúdo profundamente. A prova... Vocês querem passar? A prova, vocês vão passar. Mas eu preciso entregar, porque isso aqui vocês vão ver lá fora”*, aí eu falo: *“Olha, isso aqui eu não vou cobrar, mas lá fora vão.”*, sabe? Porque é uma diferença gritante, quando a gente pega uma prova de concurso, eu *estou* falando isso porque eu sou matriculado e cursei o preparatório para atualização profissional, as provas, eu vi uma prova semana passada da marinha e da ALEMA, do Maranhão, prova cabulosa, prova assim, que o aluno tem que ter o conteúdo denso de sala de aula, para fazer uma prova daquela... Não *estou* falando só concurso de órgãos, mas de prova de residência de Governo Federal, prova de residência para UERJ, prova de residência para UFRJ, sabe? Exige muito do aluno e talvez seja difícil entregar essa exigência em sala de aula.

E1: (42m56s) Pensando no contexto atual, normalmente que gêneros discursivos você lê e produz hoje? Seja enquanto enfermeiro, enquanto professor, hoje, na sua rotina.

E2: (43m20s) Em sala de aula?

E1: (43m22s) É, pode ser. Quais gêneros você produz e ler?

E2: (43m30s) Resumo...

E1: Quais gêneros você lê, que texto você costuma ler?

E2: (43m36s) Todos os tipos de gênero, descritivo, narrativo, injuntivo, publicação de artigo, fragmento textual retirado de reportagem, sabe? Leio todos os tipos, porque hoje eu conheço.

E1: (44m00s) E que textos você precisa produzir, que textos você produz?

E2: (44m06s) Eu produzo texto dissertativo, texto de resumo expandido, resumo simples, trabalho muito com a epidemiologia também, trabalho com textos que envolvam indicadores de saúde.

E1: (44m27s) E orais, aula expositiva? Qual é o gênero que você utiliza?

E2: (44m31s) Aula expositiva, mas contextualizada, uma aula que eu *estou* sempre chamando o aluno para participar, não é passiva, é uma aula extremamente horizontalizada, transversal.

E1: (44m49s) Com que frequência você lê e produz esses gêneros orais e escritos?

E2: (44m55) Diuturnamente.

E1: (44m57s) Com que propósito você lê? Quando você pega um texto para ler, você lê para quê?

E2: (45m06s) Hoje o propósito maior é me atualizar para entregar informação atualizada para os alunos.

E1: (45m16s) E quando você produz esses textos orais e escritos, você produz com que propósito?

E2: (45m22s) Eu produzo com o propósito também de fazer entender para os alunos, inclusive eu que confecciono todas as minhas apostilas e as entrego aos alunos.

E1: (45m40s) Então, material didático também, texto didático é um texto que você produz?

E2: Texto que eu produzo.

E1: (45m46s) Quando você tem que escrever um resumo expandido, no que você se baseia para escrever esse gênero?

E2: Eu me baseio em séries históricas, eu me baseio em pesquisas que foram realizadas anteriormente, me baseio no contexto atual, muitas vezes utiliza o contexto atual com o assunto profissional, me baseio em manuais, cadernos, livros, leis, normativas, o arcabouço legal da disciplina.

E1: (46m38m) Quando você escreve esses resumos expandidos e esses outros gêneros, você costuma ler o texto que você escreveu, revisar e reescrever o texto?

E2: (46m40s) Sim, sim.

E1: (46m46s) Quando você vai revisar os textos, para que aspectos do texto você olha principalmente?

E2: (46m48s) Concordância nominal e verbal.

E1: Você hoje apresenta desafio para leitura? Você tem facilidade para compreender tudo que está nesse texto que você vai ler ou você ainda enfrenta algum desafio para ler determinado texto?

E2: (47m08s) Alguns textos, é um desafio compreender algumas palavras, porque a gente não sabe o Aurélio todo.

E1: (47m17s) E para produzir os textos, você encontra algum desafio?

E2: (47m19s) Ah, eu ainda sinto que não sou tão bom pra escrever artigo, escrevo, mas não me acho excelente assim, não.

E1: (47m30s) E pra produção oral? Esses textos orais?

E2: (47m33s) Eu me considero bom. Eu tenho desenvoltura, eu gosto.

E2: (47m47s) Talvez uma coisa interessante seja pra falar o seguinte, eu acredito que o professor que ministra aula daquilo que ele trabalha, ele contextualiza muito melhor, então, por exemplo, eu não tenho dificuldade na oralidade nas disciplinas que eu ministro, mas se você pedir para eu ministrar pediatria, eu vou ter muita dificuldade, eu sei pra mim, mas não sei passar e se a faculdade me der pediatria, eu não vou passar credibilidade pra faculdade, o aluno não vai aprender pediatria que ele precisa comigo, eu tenho essa noção.

E1: (48m26s) Quando você encontra um obstáculo para leitura, a questão do vocabulário desconhecido, a que você se referiu, por exemplo, qual estratégia você utiliza para sanar?

E2: (48m36s) Eu busco no dicionário.

E1: (48m39s) E para produção? Você disse que encontra às vezes alguns desafios para produzir artigo científico, tem alguma estratégia que você usa pra escrever artigo científico? Algum recurso que você lança mão para escrever?

E2: (48m53s) Geralmente eu pego a ABNT, eu utilizo também um material informativo de cada faculdade, porque cada faculdade muda e aí isso foi uma coisa que fui chamado no doutorado a atenção, na minha entrevista, porque eu coloquei citação na introdução e eles não queriam citação na introdução, mas uma das faculdades que eu trabalho tem citação na introdução. Então, assim, isso foi uma coisa que me chamaram a atenção, assim, você vai se adaptando... Cada faculdade que você trabalha, as normas são de um jeito, acho que falta padronizar isso aí.

E1: (49m36s) E a produção oral dos textos, quando você encontra algum obstáculo, algum desafio em relação à apresentação em eventos científicos. Que recurso você utiliza para melhorar o seu desempenho nas apresentações orais?

E2: (49m53s) Não utilizo recurso... Recurso, assim, para apresentar...Eu não tenho dificuldade, naquilo que eu trabalho, eu só apresento aquilo que eu sei.

E1: (50m15s) Como que você classificaria hoje seu desempenho de produção de textos acadêmicos? Tem a opção: Muito bom, bom, regular, ruim, muito ruim.

E2: (50m23s) Bom.

E1: Por quê?

E2: (50m27s) Porque eu acho que eu preciso melhorar, eu preciso aprender a diferenciar um do outro, às vezes estou escrevendo um texto, mas não sei se *estou* na linha correta, sabe? Às vezes eu *estou* escrevendo a justificativa, posso me confundir com a hipótese, nesse tipo.

E1: (50m45s) Você participa atualmente de eventos de natureza científica?

E2: (50m50s) Sim, nas faculdades.

E1: Nas faculdades que você atua? Que frequência mais ou menos?

E2: (50m57s) Eu acho que se somar as faculdades, dá umas quatro, cinco no ano...

E1: (51m07s) Atualmente você integra algum grupo de pesquisa?

E2: (51m09s) Atualmente não, mas eu já fiz parte de vários... Colegiado de curso é grupo de pesquisa? Acho que não, *né?*

E1: Não.

E2: (51m19s) NDE.

E1: (51m20s) Agora vamos pensar nas condições. Você possui carga horária remunerada para realizar pesquisas?

E2: (51m26s) Não.

E1: (51m29s) Recebe incentivo? Seja em forma de abono de falta ou fomento para participar de evento de natureza científica?

E2: (51m36s) Sim.

E1: (51m42s) Agora, pensando... Você falou que lê muitos textos, que você escreve muitos textos. Você considera que essas leituras e escritas que você pratica contribuem para sua atuação e formação docente?

E2: (51m59s) Muito! Automaticamente eu *estou* estudando também, me atualizando, porque como quaisquer outras áreas, muda muito, as disciplinas que eu ministro sempre têm informação nova a cada semestre.

E1: (52m18s) Você já participou de algum curso, seja na formação geral ou continuada, minicurso, qualquer curso que tivesse como objeto o ensino aprendizagem, como conteúdo, esses textos que você utiliza para ser professor, ou seja, plano de aula, aula expositiva?

E2: Sim.

E1: Já?

E2: Já!

E1: Que cursos?

E2: (52m44s) Cursos para elaborar plano de ensino, cursos de programa analítico, cursos de referências, isso lá na UNIQUE quando eu trabalhei.

APÊNDICE E - ENTREVISTA LUNA

E1: (0m0s) Dividi a entrevista em três tempos-espacos: questões sobre leitura e escrita, e oralidade de textos na esfera escolar, na esfera acadêmica e na atualidade. Na educação básica, você lembra que textos participavam das atividades de leitura? Que tipo de textos vocês liam?

E2: (1m02s) Olha, pra ser sincera eu não me recordo assim... Inclusive eu não tenho nada pensado, que me marcou de maneira forte, de ter trabalhado leitura nessa parte. Principalmente no ensino médio, né? A parte que talvez eu mais teria lembrado, não tinha indicação de livros, a gente não tinha essa possibilidade, talvez leituras de jornais, artigos de jornais, mas acho que dificilmente que nós precisássemos pesquisar alguma coisa, algo que já vinha talvez pronto para gente, mas, assim, não tenho uma lembrança forte em relação a isso não.

E1: (1m46s) E escrita? Você se lembra mais ou menos os textos que eram solicitados para escrever? Que tipos de texto pediam para vocês escreverem?

E2: (1m55s) Redação. Eu me lembro de escrita de redação só, né? Escrita de redação, estrutura de redação, não tinha tão forte a questão do Enem ainda, mas porque eu me formei em dois mil e seis (2006), eu acho, dois mil e cinco (2005), dois mil e seis (2006) por aí e aí não tinha. Eu acho que nem cheguei a fazer o Enem, acho que nem tinha Enem na época, enfim, eu não lembro.

E1: (2m32s) E textos orais? Vocês eram solicitados a produzir algum texto oral? Debates? Seminários?

E2: Não.

E1: Não?! Ainda na Educação básica, quando os professores trabalhavam a leitura, você lembra se tinha alguma orientação para leitura dos textos?

E2: (3m04s) Não.

E1: Não tinha nenhum instrumento pra auxiliar a compreensão desses textos que eram trabalhados?

E2: Não.

E1: E ainda em relação à leitura, os professores apresentavam, ainda na Educação Básica, o objetivo da leitura? Por exemplo, vai ler esse texto para...

E2: Não, não, não. Eu me lembro. Na Educação básica, eu gostava muito de ler, eu estudava numa escola de freira e aí sempre tinha apresentações e eu era pequenininha e sempre li bem, mesmo na alfabetização. Aí eu participava muito dessas apresentações lendo roteiros, lendo textos, lendo publicações, mas nada com objetivo muito específico, sabe?

E1: (3m55s) Os professores indicavam critérios e fontes para vocês pesquisarem?

E2: Não.

E1: No processo de compreensão, havia receptividade para produções de sentido distintas dos alunos ou a única interpretação que prevalecia era do professor? Você acha que havia esse espaço para o diálogo na construção de sentido?

E2: (4m40s) Não. Era interpretação, a gente fazia muita interpretação de textos, esses textos que já eram dados e era essa coisa de você interpretar e o professor falar se tá certo ou não.

E1: (4m51s) Havia orientação para escrita das “redações” a que você se referiu?

E2: (5m13s) Tinha, eu me lembro que tinha uma orientação com relação a estrutura da redação, tipo assim, o que deve conter no primeiro parágrafo, o que deve conter nos parágrafos subsequentes, isso eu me recordo, que tinha uma orientação do que deveria conter em uma redação, por exemplo.

E1: (5m30s) Entendi. Ainda na educação básica, você recebeu alguma orientação relacionada à citação? Como fazer citação? Como parafrasear?

E2: (5m47s) Não.

E1: Sobre plágio?

E2: Não.

E1: Sobre processo de autoria. Por exemplo, como se colocar no texto?

E2: Não, não, não, não. Nada disso.

E1: (6m01s) Quando os professores solicitavam essa redação a que você se referiu, normalmente era solicitado com que proposta? Essa redação era socializada em algum lugar ou era só pra fins avaliativos, para o professor avaliar?

E2: (6m16s) Olha, eu acho que era fins avaliativos, não tenho muita certeza, mas em provas talvez, alguma atividade em sala, algo pra desenvolver em casa de um determinado tema, acredito que alguma coisa nesse tipo, desse contexto.

E1: (6m36s) Sobre essas escritas. Os professores apresentavam *feedbacks* do texto? Um retorno “*Olha, isso tá legal*”, Apresentavam retorno com orientações?

E2: (6m48s) Orientações não, eu acho que só corrigia e devolvia.

E1: Então eles não solicitavam revisão e reescrita, para, depois, avaliar novamente?

E2: Não, não. Só com correção.

E1: Eles apresentavam os critérios que seriam considerados nessa avaliação?

E2: (7m14s) Não me lembro, acredito que não.

E1: Você disse que eles pediam uma redação e pontuavam o que deveria ser contemplado na introdução, no desenvolvimento. Se você, por exemplo, quisesse inovar, inserir uma coisa diferente do que ele solicitou, havia espaço para essa negociação?

E2: (7m42s) Olha, sinceramente eu não lembro. Mas eu acho que esse espaço nem era discutido assim, a gente era muito mecânico mesmo. A gente só repetia aquilo que o professor pedia que fosse feito assim. Nem me lembro de ter essa liberdade nesse período não.

E1: (8m0s) Ainda na Educação Básica, sobre oralidade, sobre esses textos que a gente fala, debates, seminários... Quando o professor solicitava algum gênero oral, não sei se você tinha essa demanda de apresentar seminário, você recebia orientação de como oralizar esses textos?

E2: (8m29s) Nunca tive seminário na educação básica não, eu me lembro de apresentar cartolina, de fazer as cartolinas, o desenho e apresentar aquele trabalho que foi feito. Agora com relação ao seminário, esses debates com base em textos, não, nunca tive.

E1: E sobre a apresentação das informações contempladas na cartolina?

E2: Não. Só como fazer, como apresentar não.

E1: Recebia orientação para questões relacionadas à entonação, a elementos gestuais, corporal na hora da apresentação?

E2: Não, nada disso.

E1: (9m12s) Os gêneros orais eram solicitados com que propósito quando você fazia essa apresentação da cartolina? Para divulgar algum evento ou para avaliar, por exemplo?

E2: Acho que pra avaliar.

E1: E quando você apresentava, eles apresentavam retorno? “*Olha, da próxima vez você pode apresentar, iniciar fazendo isso*” orientações para a oralidade? **(9m43s)**

E2: É porque a gente já sabe mais ou menos o que vem e agora como que tá, mas na minha época não tinha nada disso não. Não tinha. Não, não me lembro de ter texto, seminário e já adiantando isso, minha recordação que tenho com isso é no mestrado.

E1: (10m17s) Eram solicitadas revisões desses textos orais? Ou seja, você apresentou, não foi bem e a professora pontuava e você podia apresentar de novo?

E2: (10m29s) Não, não.

E1: Eles apresentavam o critério que eles utilizariam para avaliar essa apresentação da cartolina?

E2: (10m37s) Não. Sou da época da cartolina. Eu me lembro de que a gente ia pra casa dos colegas, fazia o recorte-cola para poder montar a cartolina, *para* poder apresentar a cartolina. Ou era cartolina ou era aquele papel pardo grande, aí escrevia quem tinha letra bonita pra escrever, era isso.

E1: E como esses professores lidavam com as apresentações de vocês? Você via que tinha espaço pra você inovar quando estava apresentando, por exemplo?

E2: Não me recordo. Acho que a gente era engessado. Na verdade, nesse período, só fazia o que era solicitado, não tinha muita criatividade. Não tinha espaço pra inovar, pra criar não, a gente era repetidor.

E1: (11m39s) Agora vou te perguntar, ainda na Educação Básica, sobre os desafios e as estratégias. Você se lembra das maiores dificuldades de leitura, para compreender os textos?

E2: (11m57s) Olha, eu não me lembro. Eu sempre tive muita facilidade em interpretação de textos, era uma área que eu gostava, eu gostava de ler quando tinha essas atividades. Eu

sempre me saía bem nas avaliações de interpretação, sempre gostei. Então eu não percebia muita dificuldade, mas eu percebia que os colegas tinham muita dificuldade na leitura e na interpretação, mas não nessa interpretação livre, nessa interpretação do que o professor espera que você responda.

E1:(12m28s) E os principais desafios para escrever esses textos que o professor solicitava, essas redações?

E2: A escrita sempre foi um desafio e é até hoje, de saber o que escrever, como escrever, de que maneira abordar, essa dificuldade na escrita, ela sempre existiu. Para mim, ela tá presente até hoje.

E1: (12m54s) E, para apresentar esse trabalho de cartolina, de que você sentia dificuldade nos textos orais?

E2: (13m04s) Eu acho que ouvindo você falar agora, talvez essa falta de orientação no sentido de como fazer. Nós fazíamos assim: um grupo apresentava primeiro, a gente meio que tentava copiar a maneira que fazia, tentava se inspirar de alguma forma. Na época não tinha internet, não tinha celular, não tinha tecnologia, então, a gente aprendia com os colegas que faziam e a gente achava que ficava bom, que o professor elogiava e a gente tentava de alguma forma replicar. Acho que era um pouco disso.

E1: (13m32s) Você falou que você tinha facilidade para compreender os textos, mas tinha dificuldade para produzir a “redação” solicitada. Você lembra, quando você tinha dificuldade, qual estratégia, na educação básica, você utilizava para romper aquele obstáculo de escrita? Tinha alguma estratégia?

E2: (13m55s) Minha estratégia era fazer e refazer, e fazer de novo. Ler e achar que não estava bom e repetir e escrever de novo e, às vezes, com o retorno do professor, quando vinha depois da avaliação, tentar mudar. Mas eu acho que é isso.

E1: (14m14s) Sobre os desafios relacionados à oralidade, você como fazia para rompê-los?

E2: (14m31s) Não, não me lembro. Eu acho, como sempre fui muito comunicativa, eu nunca tive muita dificuldade não, eu sempre era a que falava, a que apresentava, às vezes, um pouco tímida, mas enfrentava, sabe? Eu fui sempre a que fazia os trabalhos, então também não sentia muita dificuldade, eu participava da confecção dos trabalhos.

E1: (15m02s) Na Educação Básica, você se lembra de ter participado de algum evento de natureza científica? Seminário, congresso.

E2: Nada, nada.

E1: (15m16s) Pensando na esfera acadêmica, graduação, mestrado e doutorado. Que gêneros, que textos normalmente você costuma ler?

E2: (15m39s) Artigos científicos, livros, livros colaborativos, manuais, protocolos, protocolos de ministério da saúde, de organização mundial de saúde. Eventualmente, alguma notícia de órgãos mais importantes, legislações, alterações de portaria, dissertações, tudo que tenha haver com minha área.

E1: E escrever? Que gêneros que você teve de escrever na graduação, mestrado, doutorado?

E2: (16m20s) Na graduação, tivemos poucas experiências com escrita, foi mais no período do TCC. Lembro que foi bem difícil assim, na época, na parte da escrita mesmo, mas a partir de muita leitura, muita prática, muito fazer por fazer, nós conseguimos. Eu me lembro que, aí você falando, aí o incômodo meu enquanto professora hoje da Instituição, era a gente não ter trabalhado a parte científica dentro da graduação.

E1: Você falou “*incomodo meu era...*”?

E2: (17m0s) Era com relação à a gente não ter trabalhado mais essa parte acadêmica, de escrita, leitura durante a graduação. E aí, de repente, te coloca para fazer um TCC, que é um trabalho científico que demanda muita leitura. Você se vê meio perdida naquele universo, já que você não trabalhou tanto essa parte de leitura e escrita no período da graduação. Tivemos seminários, tivemos apresentação de trabalho, discussão de artigo, de texto, mas também sem essa orientação que você pergunta, a gente também não era orientado como apresentar, como fazer, de alguma maneira sim, mas não tão específico. Já no mestrado e doutorado, percebo isso de maneira mais estruturada, mais sistematizada. Essas apresentações são mais organizadas, as solicitações são mais direcionadas. No mestrado, lembro, especialmente, de uma disciplina onde a gente lia e discutia textos na sala com a turma. Então cada aluno era orientado a fazer uma leitura, a fazer um resumo, discutir e coordenar. Isso já me apavorava, porque era uma discussão mais profunda, tinha que ter uma leitura mais profunda. Era um desafio, de alguma forma, ter que conseguir sintetizar esses textos mais complexos e trazer isso para o entendimento de outras pessoas.

E1: (18m36s) Você lembra, se, no mestrado, doutorado ou na graduação, os professores solicitaram ou trabalharam algum gênero, algum texto que hoje faz parte do seu repertório, do seu exercício profissional?

E2: (18m51s) Sim, sim... Ainda mais nessa pesquisa, em relação ao método, como produzir a pesquisa, como produzir projetos de pesquisa, essa questão estrutural. Li um livro inclusive, no mestrado, que uso até hoje *para* poder orientar meus alunos, como produzir um trabalho, de quais itens precisam conter no trabalho.

E1: (19m21s) Pensando na leitura da esfera acadêmica. Quando os professores, seja no mestrado, doutorado ou na graduação, compartilhavam algum texto, tinha algum dispositivo didático para promover a leitura desse texto? Ou seja, utilizavam algum instrumento para auxiliar na compreensão desse texto? Roda de leitura, estudo dirigido, por exemplo.

E2: (19m43s) Na graduação, sim. No mestrado e no doutorado, menos. No mestrado e no doutorado, era uma coisa mais livre, na graduação normalmente esse texto era mais orientado, sobre o que exatamente a gente precisava procurar, estudo a partir desse texto e tudo mais. No mestrado e doutorado, não, era um pouco mais solto.

E1: (20m09s) Em relação à leitura, na graduação, no mestrado, no doutorado, os professores quando compartilhavam os textos explicitavam os objetivos da leitura?

E2: (20m22s) No mestrado e doutorado, sim. Na graduação, não.

E1: E critérios e fontes de pesquisa para seleção de textos?

E2: (20m30s) Na graduação, eu só aprendi isso no TCC, no mestrado e doutorado, isso ficou a desejar, essa questão de critério de fontes. Essa questão mais prática, por exemplo, da construção de um artigo, essa parte prática de leitura de artigos, de como selecionar um texto, isso eu senti falta no mestrado e doutorado. Tanto que eu comprei um curso online para me ajudar nesse processo prático, de como executar de fato, trazer estratégias que você precisa replicar. Apesar de eu ter participado de um seminário, tanto no mestrado quanto no doutorado, de construção de trabalho científico, era uma coisa assim “*traz o seu texto que a gente trabalha em cima dele*” então você já teria que ter algo produzido. Podiam te mostrar um passo a passo, de trazer ali modelos de como você deve fazer e construir cada etapa do seu trabalho, entendeu?

E1: (21m35s) Recordando da leitura, ainda na esfera acadêmica, percebia espaço para uma compreensão menos engessada, em que fosse possível conectar as informações com suas experiências, com outras leituras?

E2: (21m55s) Na esfera acadêmica, eu já noto um pouco mais de liberdade, da gente já ter mais possibilidade de discussão, de interpretação, de ter mais entendimentos, já noto um pouco mais livre.

E1: (22m10s) Sobre a escrita, na graduação, mestrado, doutorado, quando os professores solicitavam os textos, por exemplo, fichamento, relatório, projeto de pesquisa, essas solicitações vinham acompanhadas de orientações para escrita?

E2: Não. Até hoje não vem. Risos.

E1: Você recebe, na graduação, mestrado, doutorado, orientação sobre aspectos relacionados à citação?

E2: (22m46s) Sim.

E1: De como parafrasear um texto?

E2: Paráfrase? Não!

E1: (22m54s) Conhecimentos relacionados ao plágio?

E2: Sim, a plágio. Mais no mestrado do que na graduação.

E1: E sobre o processo de autoria?

E2: Só manda a gente fazer, não fala como. Risos...

E1: Os textos escritos eram solicitados com que propósito?

E2: Avaliação.

E1: (23m24s) Eles apresentavam retorno com orientação para reescrita do texto?

E2: Mestrado, doutorado, sim. Graduação, não.

E1: Eram solicitadas revisões e reescritas? Se sim, essas revisões eram consideradas para fins de avaliação?

E2: (23m59s) Não tive a oportunidade de reescrever, mas normalmente os textos que eu produzi no mestrado, doutorado eu tinha retorno de alguma maneira, mas nunca foi solicitado refazer, entendeu? Era algum *feedback* de alguma maneira e seguir a vida, sabe?

E1: (24m22s) E esses *feedbacks* viam com orientações em relação a que?

E2: Mais com relação a conteúdo, a melhor entendimento da ideia, sugestão de outros autores, coisas desse nível assim.

E1: (24m37s) Quando solicitavam esses textos para avaliação, eles apresentavam os critérios que seriam utilizados para avaliação?

E2: Não.

E1: (24m52s) Havia espaços para inovar esses gêneros? Ou seja, eles solicitavam fichamentos em determinada estrutura, mas se você quisesse inovar, mexer naquela estrutura, você acha que tinha espaço para negociar essa dimensão, por exemplo?

E2: (25m08s) Sim, acho que sim.

E1: (25m10s) Pensando na oralidade. Os professores ensinavam textos orais?

E2: (25m19s) Não, isso nunca me foi ensinado não.

E1: (25m25s) Não sinalizavam a importância dos elementos relacionados ao som, gestos, apresentação?

E2: Não.

E1: Eram solicitados gêneros orais?

E2: (25m38s) Não. Assim, não nesse nível de clareza. Apresentava nossos trabalhos, mas nenhum tipo de orientação como proceder.

E1: E esse seminário era solicitado para quê? Para compartilhar em algum evento, para avaliação da disciplina?

E2: (26m00s) Nós tínhamos um seminário, tanto no mestrado quanto no doutorado, na graduação, não, que era pra gente apresentar nosso projeto de pesquisa para os professores da Instituição como se fosse uma troca de ideia mesmo, sugestões pra desenvolver trabalho, para desenvolvimento da pesquisa, apontamento de autores, mais para essas questões de troca mesmo, de contribuição.

E1: (26m26s) Isso era avaliado com nota?

E2: (26m30s) Não, não era avaliado. Era um pré-requisito para concluir a disciplina, que a gente tinha a disciplina de seminário. Não tinha nota, você precisava apresentar o seminário.

E1: (26m43s) E eles apresentavam retorno com orientações para melhorar o desempenho nos seminários?

E2: (26m51s) A oralidade, eu não me lembro de ter nada relacionado à oralidade. Eu me lembro de ter questões relativas ao trabalho mesmo, questões de métodos, textos, enfim, mais essa questão de estrutura de trabalho mesmo.

E1: (27m08s) Eram solicitadas revisões dos textos orais?

E2: Não.

E1: (27m17s) Os docentes apresentavam os critérios que seriam avaliados quando eles fossem corrigir o texto que você estava falando, oralizando?

E2: Não.

E1: (27m27s) Havia espaço para negociação, você podia explicar de forma mais livre ou era engessado?

E2: (27m39s) Não, normalmente tinha uma estrutura, que eles gostariam que nós apresentássemos introdução, objetivo, justificativa, método, marco teórico, basicamente isso assim, do que eles gostariam de ver na apresentação.

E1: (27m58s) Vamos conversar sobre o seu processo de orientação acadêmica. Na graduação, no mestrado, no doutorado, quando na escrita da pesquisa, você recebeu algum tipo de incentivo para essa questão da produção autoral do conhecimento? Você podia se colocar enquanto pesquisador ou você tinha que só replicar o que estava lendo?

E2: Sim, podia. Agora posso e agora devo... Risos... Agora devo! Essa inclusive é a cobrança da minha orientadora.

E1: (28m39s) Como que você avalia a relação afetiva vivenciada com seu orientador no processo de escrita e execução da pesquisa?

E2: (28m46s) Fui muito privilegiada, tanto na graduação quanto no mestrado, doutorado, eu fui muito bem orientada, tive apoio, acompanhamento, ajuda no processo de escrita, na

revisão dos textos, no retorno. Tivemos um bom relacionamento afetivo, não tive problemas nenhum. Ótimo.

E1: (29m22s) Em relação à esfera acadêmica, quais forma os principais desafios enfrentados para compreender os textos?

E2: (29m41s) Eu acho que, como eu fiz a minha formação em saúde coletiva e a minha área é pesquisa qualitativa, nós temos que ler alguns textos desses filósofos, esses estudiosos que tem uma escrita diferente, por isso você tem que interpretar essa linguagem que eles utilizam, às vezes, é um desafio, porque tá em metáforas... Enfim, e aí esse para mim. E aí a gente tinha que ler Canguenier e Bourdieu. A gente tinha que ler! São autores que têm impacto para saúde coletiva, para pesquisa qualitativa, de certa forma, ele solicitam que tenham no nosso trabalho esses autores mais renomados, mas que é de difícil compreensão, daí você precisa ler, reler, ler um milhão de vezes, tentar, de alguma forma, trazer algum significado daquilo para seu texto, para o que você tá fazendo, fazer essa conexão e eu acho que esse é o maior desafio. Agora, no doutorado, que eu estou fazendo estudo de caso, que eu não precisei acessar esses autores, a escrita foi muito mais fácil. São autores que têm uma escrita diferente, já, no mestrado, sofri um pouco mais, porque precisei acessar esses autores.

E1: (30m58s) E na produção da escrita dos textos solicitados, o quais as maiores dificuldades para escrever esses textos?

E2: (31m16s) Sinceramente, a gramática adequada e você conseguir trazer as palavras da maneira certa. Porque é isso, é solicitado que você faça, mas não te dão esses macetes, essas técnicas, esses termos, essas estruturas que podem te ajudar na hora de construir um texto, porque não é só você conseguir interpretar, você trazer aquilo pro papel de forma que as pessoas vão entender. Ter uma escrita clara, acho que esse é o maior desafio e essa questão de estrutura também. O curso que comprei foi justamente para me dar essa prática e ele ajuda bastante. Eu comprei esse curso online justamente por causa da questão prática mesmo, essa ordem prática. É introdução, o que preciso ter na introdução, os objetivos, como que eu vou qualificar esses textos, quais os termos que posso utilizar, termos de ligação. Onde que eu preciso utilizar o que, como eu consigo iniciar uma boa conclusão, a questão das análises, como vou trabalhar as análises com outros trabalhos que já li. O próprio fichamento de texto, a própria leitura de artigo, para gente ter essa leitura orientada, nada disso me foi ensinado no doutorado, nem na graduação, são coisas que de fato eu estou aprendendo agora.

E1: (32m49s) Quais são os desafios enfrentados para produção dos textos orais, seminário, apresentação em congresso?

E2: (33m13s) Sim, porque da mesma forma nós não somos orientados como proceder, o que fazer, o que falar. Por exemplo, eu tive um trabalho agora aprovado, eu nunca participei de uma comunicação oral. Minto, eu já participei de uma comunicação oral, mas eu construí a apresentação com outras colegas, então eu não lembro, já faz muito tempo. Agora, eu vou participar sozinha, eu não me lembro, eu estou meio perdida assim, o que de fato colocar nessa apresentação, o que é importante, o que é relevante, confesso que eu vou ter que me esforçar um pouco para essa etapa. Não é orientado para gente o como fazer.

E1: (33m55s) Quando você tem dificuldade para ler, quais estratégias utiliza?

E2: (34m43s) Agora, eu estou usando os fichamentos, eu tenho feito os fichamentos de textos.

E1: (35m25) Quais estratégias você utilizou para produzir os textos demandados?

E2: (35m45s) Eu vou escrevendo, mandando para orientadora, ela vai corrigindo e retornando. Mandando pra ela e retornando, vai nesse bate e volta para tentar conseguir finalizar o texto.

E1: E os textos orais?

E2: Orais, vai no jeito que tem... Risos.

E1: (36m12s) Você considera ter avançado, no sentido de se sentir mais seguro, para compreender os textos?

E2: (36m30s) Eu acho que aprender a ler o texto, o que exatamente buscar dentro do texto.

E1: (36m37s) E escrita? O que você acha que avançou nesse período?

E2: (36m43s) Aprendi a fazer e refazer, de não achar que o texto tá pronto, de primeira, entender que é um processo, que de fato nunca vai tá pronto, acho que é isso, essa compreensão.

E1: (36m55m) E na oralidade?

E2: (37m00s) Eu acho que hoje eu tenho mais segurança para poder apresentar e mesmo que eu não tenha escrito, numa apresentação, eu consigo. Tanto que lembro que no meu mestrado, uma professora da banca falou assim: *“Posso falar que sua apresentação está melhor que o*

seu trabalho” eu acho que já consigo verbalizar com facilidade aquilo que eu quero dizer de alguma forma, justamente por esse desafio da escrita, de ter essa facilidade de uma escrita mais clara. Às vezes, dava muitas voltas para escrever, isso a gente vem amadurecendo, conforme vai escrevendo, vai refazendo, eu acho que nesse sentido de evolução, de conseguir escrever melhor, uma escrita mais limpa, digamos assim, eu acho que é o maior desafio.

E1: (37m52s) Durante a graduação, mestrado e doutorado, você participou de alguma ação, seja curso, minicurso, disciplinas para auxiliar a leitura de textos?

E2: Não, só por minha conta mesmo.

E1: (38m14s) E ações para produzir os textos? Cursos, minicursos, oficinas...

E2: (38m20s) Sim, sim. No mestrado e no doutorado a gente teve. Tivemos seminário, um no mestrado e um no doutorado, como eu falei, a gente levava um texto desenhado e a gente trabalhava em cima desse texto. Mas, um pré-requisito para participar, era um minicurso, na verdade, um pré-requisito era ter um esboço de um artigo. Daí, no seminário, fazíamos ali atividades de reescrita, de avaliação, de debates sobre o nosso trabalho, só isso. E o processo de seminário, onde a gente apresentava o trabalho que a gente estava desenvolvendo, no mestrado e doutorado, para que outros professores pudessem contribuir de alguma forma.

E1: (39m06s) E teve algum curso, minicurso ou disciplina que teve como conteúdo os gêneros orais?

E2: (39m22s) Tivemos uma disciplina de didática só, mais voltada para docência mesmo.

E1: (39m29s) Quando na graduação, mestrado e doutorado participou de eventos científicos?

E2: Sim, sim.

E1: O que você acha dessas experiências?

E2: (39m39s) No mestrado e doutorado. Eu gosto muito, eu acho importante para conhecimento, para trocas, para entender um pouco o que está acontecendo. Eu acho que faz muita diferença, tanto enquanto pesquisadora e docente. Assim, percebemos novas possibilidades, enfim. Na graduação, não. Na graduação, tivemos eventos científicos na Instituição, que na época eram poucos, hoje a gente até tem mais, mas mais no mestrado e doutorado.

E1: (40m12s) Durante a graduação, mestrado, doutorado havia incentivo, seja em forma de divulgação ou de fomento, para participar desses eventos ou para publicar?

E2: (40m26s) Mestrado e doutorado, sim. Graduação, não.

E1: (40m30s) Durante a graduação, mestrado, doutorado você participou de algum grupo de pesquisa?

E2: Sim, no mestrado, no mestrado e doutorado participei.

E1: (40m40s) Você acha que essa participação no grupo de pesquisa, te auxiliou de alguma forma para se inserir, reconhecer essas convenções dos textos que circulam na Universidade? Você acha que o grupo de pesquisa te auxiliou?

E2: (40m54s) Sim, porque a gente produzia textos em conjunto, foi a oportunidade que eu tive de aprender um pouco sobre esse processo de escrita, de construção de texto e tudo mais.

E1: (41m04s) Durante a graduação, mestrado, doutorado você trabalhava?

E2: (41m09s) Doutorado, sim. Mestrado, eu participei de um trabalho num período, mas a maior parte do tempo eu me dediquei ao mestrado, na graduação, eu trabalhei a graduação inteira.

E1: (41m21s) Qual carga horária semanal destinada ao trabalho?

E2: (41m32s) Na graduação, eram mais de quarenta horas que eu trabalhava. No doutorado, acho que umas trinta horas, vinte, trinta horas.

E1: (41m46s) Durante a graduação, mestrado, doutorado você recebeu algum tipo de bolsa?

E2: (41m48s) Mestrado e doutorado, sim. Graduação, não.

E1: (41m54s) Você quer comentar algo em relação a experiência de leitura, escrita e oralidade que você teve e ainda tem na condição de pesquisadora, professora e também estudante?

E2: (42m06s) É, acho que a experiência é justamente essa, a falta que faz essa parte prática, operacional, da construção do texto, esses macetes que a gente acaba aprendendo na prática, essas dicas, essas orientações em relação às apresentações, como se portar, o que falar, o que abordar. Eu acho que a gente fica muito nessa parte da teoria, da discussão do texto, do autor, da ciência e aí exige que você publique um artigo, mas não te mostra o caminho. Eu acho que isso que falta, eles pedem que você produza, mas não te falam exatamente como, acha que só pelo fato de você estar lendo, você consegue já produzir alguma coisa, que na verdade não é,

tanto que eu tive que buscar fora essa informação e formação, acho que essa era uma deficiência, tanto que eu, enquanto docente, tenho tentado trabalhar isso com meus alunos de alguma forma. Por exemplo, agora eu estou de novo na disciplina de gestão integrada, estou trabalhando com eles fichamento de texto, justamente para eles aprenderem. Tá, eles vão pedir pra fazer uma pesquisa “*Mas o que eu vejo? O que eu leio num artigo? O que eu faço? O que você quer de fato nesse trabalho*” porque é muito fácil a gente exigir e não falar como fazer.

E1: Tudo o que você não teve, *não é* ?

E2: E eu estou recalculando a rota, voltando com eles e agora a gente está trabalhando para construir aquele projeto na extensão integrada. Mas, em outro dia, eu trabalhei com eles a questão da busca por artigos, que também a gente vai aprendendo, de escritores, dessa questão bem prática mesmo que ninguém fala como fazer, como selecionar, entendeu?

E1: (43m53s) Agora, vamos falar sobre suas práticas de leitura e escrita atuais. Que texto você lê hoje?

E2: (44m03s) Hoje, artigo! Tudo se resume a artigos.

E1: E que textos você produz, sejam orais ou escritos?

E2: (44m12s) Tenho produzido artigos também e tese, que é o meu foco agora, respirando, lendo, fazendo de manhã, de tarde. Até sonhando, eu estou sonhando com artigo, como que eu vou fazer essa análise, faço tabela, faço não sei o quê, estou nesse nível. Desse jeito, uso bloco de nota de celular, mas agora fica do lado, quando vem a ideia, tem que anotar.

E1: Com que frequência você lê e produz esses gêneros?

E2: (44m46s) Olha... Na minha vida todo dia, de alguma maneira.

E1: (44m49s) Com que propósito você lê?

E2: (44m54s) No momento, lendo para terminar minha tese.

E1: (44m58s) E para que produz?

E2: (45m00s) Risos... Produzir para poder fazer ciência... Assim, na verdade, eu consegui me realizar no meu estudo de doutorado. Estou fazendo um estudo, aqui na região, sobre um tema que eu tenho interesse. Então, de fato, estou conseguindo significar e aí tudo o que eu estou utilizando, estou conseguindo trazer o que estou aprendendo. Na tese, na construção do

trabalho, para minha prática profissional enquanto professora, então está fazendo muito sentido agora, mas, até um ano atrás, parecia que nada tinha sentido, o que eu estava fazendo.

E1: (45m33s) Quando você vai produzir esses textos, esses artigos, em que você se baseia?

E2: (45m39s) Olha, uma coisa que eu aprendi, a gente tem a tal da modelagem, *né?* Você pegar um artigo que você acha que tá muito bom e tentar, com base naquela estrutura, e é basicamente assim que eu tenho feito. Eu seleciono aquele artigo, daquela revista que tem mais ou menos uma estrutura que eu posso seguir e vou seguindo essa modelagem, depois que eu aprendi isso, a minha vida mudou.

E1: (46m02s) E para apresentação oral? Por exemplo, você falou que vai participar agora de uma comunicação oral, em que vai se basear para poder fazer a explanação, na comunicação oral?

E2: (46m12s) A mesma forma, vou tentar buscar outros que já tem disponíveis, acho que até o curso que eu comprei tem parte que fala sobre isso, vou naquela parte que fala sobre apresentação de trabalhos para me inspirar e fazer algo nesse sentido.

E1: (46m28s) Você costuma, quando escreve, reler, revisar e reescrever seus textos?

E2: (46m34s) Com muita frequência, o tempo todo.

E1: (46m40) Quando você vai revisar os seus textos, para o que você olha?

E2: (46m48s) Se está uma escrita clara, concisa, se não tem palavras repetidas, termos repetidos, se o termo está adequado, questões gramaticais que ainda tenho um pouco de dificuldade, enfim... Mistura muito o português, vai ficando. E aí eu sempre busco ter alguém, um profissional para poder revisar o meus textos, essas questões aí, talvez a parte gramatical principalmente.

E1: (47m15s) Quais, hoje, são os seus maiores desafios para poder compreender os textos?

E2: (47m25s) Hoje tem ficado mais fácil, eu tenho lido muito atualmente.

E1: E para produzir?

E2: Para produzir, é tempo! Tempo. Se eu tivesse mais tempo, produziria um artigo por mês, mas a gente não tem tempo para isso, *né?*

E1: (47m42s) E para textos orais, quais são os desafios?

E2: (47m46s) Desafio é de fato conseguir resumir um trabalho num tempo curto de tempo, um período curto de tempo, construir uma boa apresentação, tem essa parte visual que também comunica e utilizar o tempo da maneira adequada.

E1: (48m07s) Eu acho que você já respondeu, quando você falou que normalmente se baseia em gêneros que você já leu, mas, ia perguntar que estratégia que utiliza para sanar esses desafios de escrita.

E2: Vejo um artigo, vejo alguma coisa, tento pegar em algo que já tá produzido ali e tentar me inspirar de alguma forma nisso.

E1: Numa escala de muito ruim, ruim, regular, bom, muito bom... Como que você classifica seu desempenho na redação de textos acadêmicos?

E2: (48m36s) Olha, já foi muito ruim... Risos... Hoje eu classifico como bom, bom. Preciso melhorar ainda, mas acho que pode se falar que está bom. Tem um artigo aceito, então nem tão ruim está assim. Risos.

E1: (48m53s) Participa de eventos de natureza científica?

E2: Sim.

E1: Com que frequência?

E2: Ah, ultimamente está meio difícil, uma vez ao ano.

E1: (49m06s) Atualmente você integra algum grupo de pesquisa?

E2: (49m11s) Não, atualmente não.

E1: Você possui carga horária remunerada no trabalho para realizar pesquisas?

E2: (49m19s) Não.

E1: Recebe incentivo? Seja abono de falta ou fomento para participar de evento de natureza científica?

E2: (49m43s) Abono de faltas, sim. O fomento, a gente corre atrás.

E1: (49m49s) Você considera que essas leituras que você falou que faz hoje e essas escritas praticadas contribuem para sua formação enquanto docente? Por quê?

E1: (50m00s) Sim. Sim, porque nos mantêm atualizados e aí a gente pensa nas questões das nossas dificuldades e que a gente tenta de alguma forma minimizar, que os alunos não tenham... Não passem pelas mesmas dificuldades que nós passamos. E aí, de alguma forma, não sei se eles entendem, conseguem dimensionar a intenção. Eu não sei se eles conseguem dimensionar nossa intenção, se eles acham um saco o que a gente tá fazendo, mas de alguma forma tentar trazer pra eles de maior facilidade, para amanhã ou depois eles conseguirem produzir um texto, ler um artigo. Eu tento trazer importância da produção acadêmica, da leitura acadêmica para vida profissional, porque às vezes não conseguem relacionar muito bem, em que que isso vai fazer diferença quando estiver tendo uma parada cardiorrespiratória, por exemplo. Então, tenho que significar para eles de alguma forma que, através dessas leituras, que eles vão conseguir melhorar a prática profissional deles.

E1: (51m05s) Você se lembra de já ter participado de algum curso que tivesse como instrumento de ensino e de aprendizagem esses textos que compõe sua rotina de docente? Aula expositiva...

E2: Não.

E1: Plano de aula?

E2: (51m23s) Não, não, não. Nada.

E1: (51m26s) Como que você aprendeu a escrever e oralizar esses textos que você utiliza na condição de professora?

E2: (51m32s) Sofrendo... Risos... Fazendo, errando, refazendo, recalculando rota... Eu sou muito crítica comigo mesma, sou muito aberta a sugestões e a críticas, então se algo não tá legal, se há alguma observação, alguma coisa assim, eu tento refazer, eu tento voltar, reformular, acho que é fazendo e refazendo.

APÊNDICE F - PRIMEIRA ENTREVISTA OLÍVIA

Entrevistadora 1: (0m0s) Na esfera escolar, lembra quais os textos que você lia, que os professores solicitavam que vocês lessem?

Entrevistada 2: Eu não, não me lembro. A única coisa que me lembro é o professor de inglês, que mandava a gente ler, ler, não, fazer a interpretação de texto só, mas era uma coisa meio mecânica. Tinha que ser daquele jeito, *né?* Não era bem leitura, *né?* A gente lia aqueles livros. A Ilha Perdida, eu não sei exatamente qual era a linha daquilo, tinha uns livros que a gente tinha que ler a cada semestre.

E1: (1m02s) Você lembra, normalmente, quais os textos que os professores pediam que você escrevesse no ensino médio, sobretudo? Quando ela solicitava escrita, era escrita de que texto?

E2: (1m16s) Não, a única coisa que eu me lembro que a gente fazia, de vez em quando, tinha que fazer uma redação só, um texto assim, falar sobre amizade, falar sobre determinados assuntos.

E1: E ele solicitava alguma produção oral, algum texto oral?

E2: Não.

E1: Esses textos vinham acompanhados de algum instrumento para auxiliar a compreensão? Faziam rodas de leitura, fichas de leitura, alguma coisa nesse sentido?

E2: (2m05s) Não, a única coisa que a gente fazia era leitura e, depois, acho que na prova, tinha sempre algumas questões voltadas para o livro.

E1: (2m16s) Os docentes apresentavam o objetivo da leitura?

E2: Não.

E1: (2m26s) E, se eles pedissem que você lesse algum livro/texto livre, explicitavam os critérios e as fontes de pesquisa para seleção material?

E2: (2m38s) Não.

E1: (2m39s) Quando liam, havia espaços para os alunos interpretarem considerando suas experiências? Em outras palavras, havia espaço para essa negociação de sentidos?

E2: (2m55s) Não, que eu me lembre, não.

E1: Sobre o processo de escrita, havia uma orientação de como escrever essa redação?

E2: Não, não.

E1: Ainda na educação básica, você recebeu orientações sobre aspectos relacionados à citação?

E2: Nenhuma.

E1: Paráfrase?

E2: Não.

E1: Plágio?

E2: Não, nem sabia o que era isso... Risos.

E1: Havia orientação e incentivo pra uma construção de uma posição autoral no texto, por exemplo, *“olha você está escrevendo sobre isso, se coloquem, coloquem suas experiências, posicionamentos”*. Havia esse incentivo para essa construção autoral?

E2: Não, não tinha, não.

E1: Normalmente, quando a professora pedia que vocês escrevessem essa redação, qual era o objetivo? Era socializada em algum lugar? Ou era utilizada para fins um de avaliação?

E2: Eles escolhiam, segundo eles, as melhores redações e colocava no mural para ficar exposto na escola.

E1: (4m07s) Vocês recebiam notas dessas redações?

E2: (4m12s) Marcela, eu não me lembro, eu acho que não. Era mais mesmo assim, como se fosse um concurso de redação, alguma coisa assim, entendeu?

E1: (4m22s) Quem que lia essas redações?

E2: (4m24s) A professora, geralmente o professor da classe.

E1: (4m27s) Quando você escrevia essas redações, os professores apresentavam retornos com orientações para reescrita do texto?

E2: Não.

E1: Solicitavam revisões e reescritas?

E2: Não.

E1: Apresentavam os critérios que seriam avaliados na correção dos textos produzidos?

E2: Também não.

E1: (4m53s) E se vocês escrevessem um texto mais livre, você acha que havia espaço para negociação das características da redação?

E2: (5m03s) Pelo o que eu me lembro, acredito que não.

E1: (5m08s) Ainda na educação básica, pensando nos textos orais, seminários, apresentação de trabalho, etc. As professoras apresentavam alguma orientação para promover oralidade?

E2: (5m25s) Eu não me lembro de apresentar nenhum trabalho assim. Nada oral, debates, nada disso.

E1: (5m34s) Você recebeu orientações sobre aspectos relacionados ao som da fala, ao gesto, à postura corporal, por exemplo?

E2: Não, nada.

E1: Na Educação Básica, você lembra quais eram as suas maiores dificuldades para ler e compreender os textos?

E2: (6m0s) Eu sempre tive muita dificuldade de interpretação. Eu acho que dificuldade de interpretação de uma forma geral. Que é tipo resolução de problemas em matemática, vamos dizer assim, que tinha que ler e interpretar aquilo para poder até fazer o cálculo ou alguma coisa assim. Eu tinha dificuldade de interpretação, de interpretar o que aquilo estava querendo, o que aquilo realmente significava. Eu sempre tive dificuldade, tinha sempre para mim duplo sentido.

E1: (6m39s) E para escrever, na educação básica, essas redações, por exemplo?

E2: (6m45s) Eu acho que na parte da escrita, tudo de forma geral. Não tinha muito uma orientação, então o que eu escrevi era do meu jeito. Então, pra mim, aquilo estava certo.

E1: (7m00s) Você sentia dificuldade para apresentação oral, para produzir textos orais?

E2: (7m16s) Não me lembro, Marcela. Acho que não tinha, pelo menos assim. Me formei em 1988, assim, naquela época não me lembro de existir isso.

E1: (7m33s) Quando você tinha essa dificuldade de entender os textos propostos, você lembra qual a estratégia que utilizava? Quando você não conseguia entender um texto, adotava alguma estratégia?

E2: Não, não que eu me lembre.

E1: Tinha alguma estratégia para sanar os desafios para escrever os textos solicitados?

E2: (8m08s) Eu não me lembro, não. Mas, assim, eu me lembro de realmente ter até medo disso, porque eu realmente tinha dificuldade de interpretar, de escrever alguma coisa. Mas assim, eu acho que eu tinha uma disciplina de literatura, que era separada literatura, interpretação de texto, alguma coisa assim. E tinha a parte de gramática, e é engraçado que a gramática parecia que era uma coisa

muito separada. Não era uma coisa que, dentro da gramática, se você sabe gramática, você tem que colocar ela na escrita, né? Mas, ela era tão separada que realmente eu tinha dificuldade de colocar aquilo fazendo sentido, vamos dizer assim.

E1: (8m59s) Quais os principais avanços relacionados ao processo de leitura na educação básica?

E2: Nenhum. Risos... Nenhum.

E1: (9m1s) Em relação à escrita, você acha que você teve avanço?

E2: (9m19s) Eu acho que hoje, assim, você estava perguntando isso, eu acho que, na educação básica, não. Eu acho que até hoje eu não tenho. Eu não gosto de escrever, não gosto, eu tenho dificuldade até em função disso. Assim, por mais que eu tenha tido oportunidade, mas foi muito meio que do meu jeito, não do meu jeito, né? Eu buscando solução, para escrita e para leitura.

E1: (9m46s) Você acha que, na educação básica, você teve algum avanço nos processos de oralidade?

E2: Não.

E1: Você lembra se você produzia texto, podem ser orais ou escritos, que, em algum momento, lá da educação básica, circulou fora do contexto da escola e tivesse um outro objetivo que não fosse apenas avaliação?

E2: Não.

E1: Vamos para esfera acadêmica. Se as experiências foram muito diferentes na graduação, na especialização, no mestrado, você pode falar, na graduação foi assim, no mestrado já foi assim. Você lembra que textos você lia na graduação, na especialização, no mestrado?

E2: (10m39s) Na graduação, eu acho que minha leitura era mais voltada para livros mesmo, livros didáticos, livros de anatomia, aqueles livros específicos dentro das disciplinas. Agora, assim, na especialização e no mestrado, eu acho que tive mais contato com artigo. Na minha época, da graduação, a gente também não tinha muito contato com artigo, eram mais livros, até pra escrever, para fazer, por exemplo, a monografia. A nossa pesquisa era toda em cima de livros, até na minha especialização, não era muito artigo, não, eram mais livros.

E1: (11m27s) E a escrita? Que texto você escrevia na graduação ou no mestrado? Quais os textos que eram solicitados, tanto nas disciplinas quanto para produção da pesquisa?

E2: Eu acho que eu tinha que escrever era mais voltado para aquela área, por exemplo, na minha graduação, por exemplo, que eu falei sobre desvios posturais, sobre ginástica, então era mais específico dentro do conteúdo que eu tinha que abordar dentro da minha proposta de trabalho. E durante, não só no trabalho final, de monografia não, durante também, a parte escrita era sempre voltada para aquela determinada disciplina.

E1: (12m17s) O que vocês produziam, resumo, resenha, fichamento, artigo, relatório?

E2: (12m25s) Era mais resumo ou uma síntese daquilo que a gente estava lendo dentro do conteúdo.

E1: (12m33s) E no mestrado?

E2: No mestrado, a gente fazia muita resenha, resenha. Fizemos artigo também dentro da área. Artigo e resenha. E tinham também aquelas, eu não me lembro o nome, que era tipo uma apresentação do capítulo. Tem um nome, né? Eu esqueci o nome daquilo que a gente tinha que fazer tipo um... É um fichamento? Mas não era tanto escrito, era mais para expor. Isso tem um nome?

E1: (13m10s) Você fala seminário acadêmico?

E2: (13m12s) Era tipo um seminário, eles recebiam um nome.

E1: Apresentava oralmente?

E2: Isso!

E1: (13m17s) Então os textos orais que você produzia na graduação e no mestrado eram seminários acadêmicos?

E2: Isso, isso.

E1: (13m28s) Na esfera acadêmica, você se lembra de ter aprendido algum texto que depois fez parte do seu repertório profissional enquanto professora de educação física?

E2: (13m46s) Sim. Alguns textos, sim. Eu acho que a maior parte dentro da anatomia, biomecânica, esses textos mais assim voltados para livros.

E1: Vou dar um exemplo: Você, enquanto profissional da educação física, elabora planilha de alunos. Você aprendeu a produzir o texto planilha na graduação?

E2: (14m17s) Não, não.

E1: (14m21s) Os professores apresentavam algum instrumento para subsidiar as leituras dos textos compartilhados?

E2: (14m42s) Não.

E1: (14m44) Indicavam o objetivo da leitura? Por exemplo, “*esse artigo científico será lido para esse fim*”.

E2: (14m58s) Geralmente, sobretudo no mestrado, o objetivo era só mesmo fazer a leitura, que era feita geralmente até em grupo e depois apresentar aquele determinado texto para turma com o objetivo só de passar a ideia do texto.

E1: (15m15s) E eles apresentavam os critérios e as fontes de pesquisa para selecionar os textos?

E2: (15m20s) Eles não, eles só encaminhava os artigos, aqueles textos já que eram para serem lidos.

E1: (15m30s) Quando vocês discutiam sobre esses textos, tanto na graduação quanto no mestrado, você acha que havia espaço para negociação da compreensão de sentidos?

E2: (15m46s) Sim, no mestrado era mais. A gente tinha mais liberdade sim, de se colocar.

E1: (15m55s) Em relação à escrita, você falou que, na graduação e no mestrado, produzia muita resenha e fichamento. Os professores apresentavam orientações de como escrever uma resenha?

E2: Não, não. Até você estava falando negócio de fichamento, por exemplo, na educação física, a gente tinha muito já, por exemplo. Isso não deixa de ser uma orientação, por exemplo, ficha de aluno, avaliação, por exemplo, o que tem que conter, mas assim, de uma certa forma acho que isso é uma orientação, *né?* Por exemplo, você vai fazer uma anamnese, aí você tem que ter determinado parâmetros. Quais as perguntas que são importantes? Você vai fazer uma avaliação de percentual de gordura, também. Mas, assim, como montar, não. A ficha já vinha montada.

E1: (16m52s) Na graduação e no mestrado, você recebeu orientação explícita mesmo sobre o que significa citar, como se faz, o valor de uma citação?

E2: (17m03s) Não, não.

E1: Como fazer paráfrase? Como parafrasear um texto?

E2: Nada.

E1: Ao plágio?

E2: Não. Acho que no mestrado que se falava muito, mas eu acho que já pressupunha que a gente já sabia, porque a gente teve aula de metodologia, mas era mais voltada para que a gente direcionasse mais pra dentro da área, não como fazer.

E1: (17m32s) Havia incentivo e orientação para construção de uma posição autoral nesses textos? Eles orientavam vocês a se colocarem nos textos? Havia esse espaço, essa motivação, esse incentivo?

E2: (17m52s) No meu mestrado, sim. O meu orientador, de vez em quando, assim, ele se posicionava, ele colocava, tipo assim, qual o posicionamento que eu tinha diante daquilo que eu estava colocando dentro de tudo que eu tinha pesquisado. Sim.

E1: (18m11s) E na graduação, quando vocês produziam esses textos no interior das disciplinas, tinha esse incentivo para vocês se colocarem no texto?

E2: Não. Não tinha, não.

E1: Esses textos escritos eram solicitados com que propósito? Instrumento de avaliação? Seriam socializados em algum lugar?

E2: Não, geralmente era instrumento de avaliação mesmo.

E1: Tanto na graduação quanto no mestrado?

E2: E no mestrado. É, porque era mesmo para composição de nota.

E1: (18m50s) E quem que lia esses textos, você lembra?

E2: (18m53s) Geralmente os professores também. Os professores no caso da disciplina.

E1: (19m02s) Os professores, tanto da graduação e do mestrado, apresentavam retorno com orientações para reescrita dos textos produzidos? Desses fichamentos, dessas resenhas, tipo um retorno?

E2: (19m13s) No mestrado, sim.

E1: Você lembra o que eles destacavam nos textos?

E2: O que era mais destacado, assim, no meu, era mais a questão do relacionamento, relacionar o que era, porque como eu fiz ciências das religiões, assim, relacionar a linha também de pesquisa, que era dentro da área com a minha educação física com o meu trabalho. Era mais essa questão mesmo de relacionar um conteúdo a outro para não fugir, não ficar fora daquela determinada linha, daquela determinada área.

E1: (19m59s) Eles solicitavam revisões e reescritas?

E2: Sim.

E1: Essas reescritas que você fazia, tentando estabelecer essas relações, elas eram pontuadas para fins de avaliação?

E2: Não. Era durante o processo e só mesmo. Aí depois também na qualificação, *né?* Que também foi feita uma nova, que tem os professores para fazer o tipo, solicitando reescrever determinados pontos, mas era mesmo pra fins de avaliação e para o final, no caso.

E1: (20m34s) Quando você reescrevia, podia retornar o texto para ele? Essa reescrita era considerada para avaliação.

E2: Sim.

E1: (20m53s) Apresentavam critérios que seriam utilizados pra corrigir o texto que você produzia?

E2: (21m00s) Não.

E1: (21m02s) Como que eles lidavam ou avaliavam a escrita apresentada? Você acha que havia espaço para negociação da estrutura do gênero, para mexer, para uma escrita de um texto mais livre? Ou tinha aquela estrutura canônica?

E2: (21m11s) Não, eu acho que livre. Eu acho que mais livre, Marcela. Livre no sentido, assim, não fugindo a proposta. Mas, eu me lembro do meu orientador, ele até falava, porque eu sempre fui muito objetiva, acho que pela minha dificuldade de escrever, mesmo eu fazendo as leituras, eu sempre fui muito objetiva. Então, ele me dava liberdade, mas assim, a dificuldade era realmente de colocar aquilo de uma forma, vamos dizer assim, mais poética. Ele até brincava “*de uma forma mais poética*”. Então era nesse sentido.

E1: (22m00s) E os textos orais? Havia orientação para produção do seminário acadêmico?

E2: (22m13s) Não, não.

E1: Recebeu, na graduação e no mestrado, orientações sobre as dimensões dos textos orais relacionadas ao som, a posturas, aos gestos?

E2: Não.

E1: Normalmente esses seminários acadêmicos eram solicitados com que propósito? Avaliação, socialização em algum lugar?

E2: Não, era mais avaliação. A questão da socialização entre os acadêmicos dali mesmo.

E1: Quem era o ouvinte desses textos?

E2: (22m44s) Os alunos.

E1: Eles apresentavam um retorno com orientações para, se fosse o caso, melhorar o desempenho dos textos orais?

E2: (22m52s) Não, orais, não.

E1: (22m53s) Eles apresentavam os critérios que seriam avaliados nessas apresentações?

E2: Não.

E1: (23m04s) Como lidavam, avaliavam a fala apresentada? Havia espaço para negociação da apresentação de seminário? Era uma coisa mais livre?

E2: (23m12s) Era uma coisa mais livre, os alunos também podiam se colocar, dar sugestões além do professor.

E1: (23m20s) Pensando agora na orientação acadêmica, na escrita do TCC e da dissertação do mestrado, havia incentivo para uma produção autoral do conhecimento?

E2: (23m39s) Eu acredito que não. Não. Incentivo no sentido, assim, não sei se seria isso, Marcela, o meu orientador e um professor que eu tive acho que não.

E1: No mestrado?

E2: Ele se colocou, assim, quando ele viu o trabalho sendo desenvolvido, ele meio que me deu uma... *“Olha, porque você não pensa em fazer um doutorado na área da educação e colocar essa temática”* até dentro dos parâmetros curriculares nacionais, que assim, essas questões de religiosidade, porque isso é muito pouco abordado. Ele me deu essa dica, mas de uma forma bem informal. Os dois falaram sobre essa questão dentro da informação, para fazer esse trabalho, mas...

E1: (24m48s) Nos textos produzidos, na dissertação e no TCC da graduação, você era estimulada e autorizada a assumir um posicionamento? Ou seja, assumir seu próprio ponto de vista sobre aquilo que você estava pesquisando?

E2: (25m00s) Então, na graduação, não. Na graduação foi uma coisa muito, assim... Foi uma coisa muito... Acho que até meio, meio... Vamos dizer, plágio, plágio no sentido assim, o que eu li é isso aqui, o que eu coloquei é aquilo ali e ponto final. Já no mestrado, o meu orientador me deixou bem assim, bem à vontade no sentido de eu valorizar, aquela pesquisa era minha, porque dentro da qualificação teve um dos professores que me questionou, tipo assim, como se eu tivesse que fazer minha pesquisa, principalmente a pesquisa de campo, e meu trabalho voltado para o professor e não para o aluno. E aí ele falou *“Não, a pesquisa é sua e você vai defender a sua pesquisa”*. Então, assim, em termos de valorização foi isso, ele propôs que eu me colocasse, qual era minha proposta, que eu fechasse isso. Até porque, pela minha caminhada de pesquisa, pesquisa de campo, eu tinha que ter como argumentos. Então, no mestrado, sim, mas, na graduação, não.

E1: (26m20s) E você lembra como foi a sua relação, falo relação, assim, afetiva mesmo, de cuidado, relação mesmo estabelecida com seu orientador no processo tanto de escrita e de execução da pesquisa. Como que se deu essa relação?

E2: (26m39s) Ah, o meu orientador, acho que ele foi mil e uma... Risos... Ele foi muito bom, do mestrado. Nossa! Assim, ele teve muito carinho, carinho no sentido, assim, de muita preocupação de eu estar fazendo aquele trabalho ali da melhor forma possível porque eu acho que ele via minha dificuldade, *né?* De estar trabalhando dentro de uma área que seria complicada e dentro das minhas dificuldades. Então, ele foi um grande incentivador, ele foi um grande parceiro mesmo, o tempo todo estava me apoiando, no que eu precisasse dele. Eu tinha muito acesso a ele, muito.

E1: (27m31s) Ainda na esfera acadêmica, graduação e mestrado. Quais eram os desafios que você apresentava pra ler os textos que os professores socializavam?

E2: (27m42s) Quais os desafios, Marcela? Todos! Eu tive muita dificuldade, muita, porque eram textos, assim... Eu particularmente não conseguia entender o que o texto estava falando, assim, estou falando dentro das disciplinas, *né?* Agora, com relação à construção da minha dissertação, eu acho que foi uma coisa mais voltada assim, eu acho que conseguia ter mais essa compreensão, mas, assim, dentro das disciplinas, de cada disciplina, os artigos apresentados para leitura, eu tinha muita dificuldade, muita.

E1: (28m320s) No mestrado?

E2: Do mestrado.

E1: E na graduação, você lembra?

E2: (28m34s) Na graduação, eu acho que eu tinha mais dificuldade de disciplinas. Essas disciplinas gerais, filosofia, sociologia. Eu tive muita dificuldade no início, na parte também de biologia, porque eu tinha feito formação de professor e eu não tinha essas disciplinas, *né?* Biologia. Então, assim, eu tive bastante dificuldade, mas, assim, já nas áreas específicas, nessas áreas dentro de anatomia, biomecânica, eu gostava, tinha facilidade. Mas, mais nessa área assim, sociologia, filosofia então... Nossa... Risos... Eu falei "*Meu deus!*" e só.

E1: (29m15s) E para escrever os textos do mestrado e da graduação? Para escrever esses fichamentos, essas resenhas, esses artigos científicos, você lembra quais eram as maiores dificuldades, os desafios enfrentados?

E2: (29m26s) Então, eu acho que o maior desafio, acho que eu até falei isso no início, como eu tinha muita dificuldade de interpretação, por mais que eu tivesse também. Acho que um pouco de interpretação e juntar, fazer um elo entre as coisas. Acho que não é só interpretação, é escrita mesmo. Tirar a ideia do autor e colocar no papel, e fazer um elo das áreas, porque era religião, diversidade religiosa e a questão da educação física. O meu foi sobre evasão escolar, sobre a questão da educação física, então fazer esse elo, colocar mais o foco na religião do que da educação física. Na educação física, eu conseguia desenvolver bem, mas fazer esse elo era o que eu tinha mais dificuldade.

E1: (30m43s) E as dificuldades para produzir esses seminários acadêmicos?

E2: Nisso não tinha muita dificuldade, não, Marcela. Porque era uma coisa tão assim, tão à vontade. A gente fazia um resumo, assim, do que estava constando naquele determinado capítulo ou um tópico, porque na verdade era sugerido que a gente pegasse um tópico ou um capítulo, geralmente era até um tópico da dissertação, e colocasse quais eram os objetivos ali, o que seria tratado. Então, não era muito difícil, não.

E1: (31m25s) Quando você tinha dificuldade de entender esses textos, dessas disciplinas do mestrado que você comentou, qual eram as estratégias que você utilizava para tentar sanar?

E2: (31m38s) Olha, eu tentava, para ser sincera, eu tentava ir no *google* ver resenha sobre o texto, para tentar fazer uma leitura dentro da minha realidade, não sei. Tinha também, eu conversava com algumas pessoas que estavam comigo fazendo mestrado, enfim... Muitos eu fiz isso, eu vinha, fazia a leitura, tentava tirar a resenha daquele texto, a ideia de algumas pessoas relacionadas aquele texto, para eu poder entender, porque realmente tinha hora que eu não conseguia entender, era assim.

E1: (32m19s) E para escrever? Lembra como você enfrentava o desafio de escrita? Qual era a estratégia que você utilizava quando tinha que escrever e sentia alguma dificuldade?

E2: (32m33s) É, eu acho que eu tentava colocar uma ordem, mais ou menos assim, eu tentava colocar os objetivos geral do texto, alguns pontos específicos, eu tentava marcar no texto o que era mais, o que eu achava que era relevante, mais ou menos isso. Eu tentava fazer tipo um resumo. Não sei como fala isso, *né?* Mas tentar dentro do texto sublinhar aquilo que eu achava que era importante, depois construía aquilo em forma de texto.

E1: (33m07s) Você falou que para produzir seminários acadêmicos não tinha dificuldade, *certo?*

E2: Não.

E1: Você considera que, durante tradução e mestrado, avançou na leitura dos textos? Você percebeu uma melhoria no desempenho para essa leitura acadêmica?

E2: (33m23s) Eu acredito. Eu, assim, vejo que o mestrado me ajudou muito, me ajudou. Na graduação, não. Eu acho que não tinha muito esse perfil e não sei se o meu curso também, a gente tinha um lado prático muito em evidência, eu acho que o curso de educação física era muito prático, parecia que a gente não tinha muita leitura, se tinha uma coisa mais rasa. Passava muito, assim, despercebido. Eu acho que o mestrado me ajudou muito, eu aprendi muito com mestrado, até para minha vida hoje como docente, tenho minhas dificuldades, sim, mas hoje eu vejo a necessidade que eu tenho que ler, como que eu preciso ler, como eu consigo interpretar, entendeu? Então no mestrado acho que me abriu muito os olhos, assim.

E1: (34m19s) E os avanços relacionados à escrita? Você acha que você avançou?

E2: (34m25s) Então, eu sinto que eu avancei. Mas, assim, hoje ainda vejo que como eu tenho uma resistência, uma dificuldade na escrita. Então, se eu passar muito tempo sem fazer a leitura, sem escrever, eu sinto dificuldade sim. Principalmente, não sei se seria de concordância, *né?*

E1: Quais foram os principais avanços nos textos orais? Você acha que o seu percurso na graduação e no mestrado auxiliaram no desenvolvimento dessa oralidade, sua fala desses textos? Essas apresentações, por exemplo?

E2: (35m15s) Marcela, na graduação, não tive muito. Eu não me lembro tanto, mas, assim, eu acho que na época tinha muita resistência, eu não sei se tinha medo, enfim... Depois, o mestrado me ajudou muito, hoje eu tenho mais facilidade de estar ali, de falar, de ter essa parte oral desenvolvida. Desenvolvida, assim, eu vejo uma coisa que tem um elo, tem um link. Da mesma forma que eu acho que tenho uma certa dificuldade em colocar no papel determinadas ideias, tem uma ordem, tem uma sequência. Quando eu vou falar também, para mim também. Às vezes, eu perco essa linha de raciocínio. Mas, isso, não sei se é meu ou pela dificuldade que eu tenho, mas melhorou bastante. Muita coisa.

E1: (36m27s) Você se lembra de ter você participado de algum curso, disciplina ou oficina, minicurso voltada para promover leitura? Para ensinar você a ler os textos que estavam circulando ali na graduação?

E2: Não.

E1: E para escrever os textos?

E2: Não.

E1: E no mestrado? Você lembra se teve algum curso para promover a leitura, escrita e oralidade?

E2: Não.

E: (37m02s) Na graduação e no mestrado, você participou de eventos de natureza científica?

E2: Na graduação, não. No mestrado... Evento científico que você está falando, o quê? Produção de artigo?

E1: Não, evento científico que eu digo é congresso, seminário, simpósio.

E2: Mas isso participando como...

E1: Tanto faz, como ouvinte, como comunicadora.

E2: Ah, tá. Na graduação, sim. No mestrado, dentro da área, só aqueles simpósios mesmo, simpósios acadêmicos da instituição.

E1: (37m40s) Que eram institucionais?

E2: É. Agora, na graduação eu participava de outros congressos fora.

E1: (37m49s) Você acha que participar desses congressos, eventos científicos auxiliam nessa questão de você lidar com a linguagem? Acha que essas experiências contribuíram, em alguma medida, para essa questão do desenvolvimento da linguagem?

E2: (38m07s) Sim. Contribui, contribui.

E1: (38m11s) Na esfera acadêmica, seja na graduação e no mestrado, havia incentivo, seja em forma de divulgação de evento, de fomento, por exemplo, para participar de simpósio, congressos e para publicar pesquisas?

E2: (38m26s) Não, na graduação não. No mestrado, tinha o incentivo, incentivo, assim, da gente fazer, publicar artigo.

E1: E para participar de simpósio, congresso?

E2: Não.

E1: Durante a graduação, mestrado ou doutorado você participou de algum grupo de pesquisa?

E2: (38m50s) Não.

E1: (38m52s) Durante a graduação ou mestrado você trabalhava?

E2: Sim, trabalhava. Na graduação, não. Só uma parte da graduação que eu comecei a trabalhar, porque eu estudei quatro anos, acho que nos dois últimos anos, eu trabalhei. E no mestrado, eu trabalhava.

E1: Você lembra a carga horária semanal destinada para trabalho?

E2: No mestrado, Marcela, eu acho que eu trabalhava o dia inteiro. Trabalhava uma média de oito horas. Faculdade era de manhã. Trabalhava das duas às dez.

E1: Durante a graduação, mestrado, você recebeu algum tipo de bolsa?

E2: Recebi, no mestrado, cinquenta por cento.

E1: (39m55) Considera que os conhecimentos que você desenvolveu lá na educação básica, de leitura, escrita e oralidade contribuíram de alguma forma para você ler e escrever os seus textos que depois você utilizou na graduação e no mestrado?

E2: (40m13s) Marcela, eu acho que em termos de texto, eu acho que não, mais em termos de gramática, *né?* De palavras, de correção, essa coisa gramatical, eu acho que sim. Eu, por exemplo, eu sempre me preocupo, eu sou “muito coisa” com palavras, escrita se está errado, então isso veio lá de trás. Agora, com relação à elaboração de textos, não.

E1: Você quer fazer algum comentário de forma geral sobre como foram as suas experiências de leitura, escrita e oralidade na esfera acadêmica?

E2: Não, acho que não. Assim, hoje eu vejo quanto é importante a minha área, como a minha área dentro da educação física, a gente sempre tem como... Aquela coisa corporal é muito em evidência, que isso já veio lá de trás, hoje eu vejo o quanto essa dificuldade minha é em função disso, porque a

gente não tinha esse hábito, a gente não dava importância ao hábito da leitura. Então, aí hoje eu vejo que isso é uma coisa... Antes eu não tinha essa visão e hoje eu tenho, da importância, do hábito da leitura, da interpretação. De saber o que você está realmente lendo, o que você está interpretando, enfim, só.

E1: Atualmente, o que você costuma ler?

E2: (42m20s) O que eu costumo ler? Eu costumo ler... Você está falando livro, artigo...

E1: É, o que você lê?

E2: Eu leio livro, livro, mas livro da área, da minha área, não sei se da minha área, né? Tipo assim, adoro ler livro de anatomia, livro voltado pra biomecânica, gosto de ler artigo dentro da área de psicomotricidade, dentro da área de neuro, passei a gostar muito e estudar neuro, neuro-anatomia, dentro da minha área, é o que eu gosto mais.

E1: (41m59s) Que textos produz? Escreve?

E2: (43m11s) O que eu escrevo mais, eu acho que eu faço mais resumo daquilo que eu vou falar, daquilo que eu tenho que abordar, dentro da disciplina. Mais resumo mesmo, tópicos.

E1: (43m27s) Que gêneros orais você produz?

E2: Como assim, Marcela?

E1: Que textos orais que você normalmente usa? Vou dar um exemplo: aula expositiva.

E2: Ah, sim. Entendi! No caso, aula expositiva.

E1: Com que propósito você lê esses livros e esses artigos a que você se referiu?

E2: (43m59s) O meu propósito, além de trabalhar para passar o meu conhecimento dessas disciplinas, eu sempre usei muito para minha vida como personal, falo como personal na minha vida prática. Eu sou professora de musculação, dentro da área específica mesmo, utilizar isso não como uma coisa, assim, separada, eu sempre usei muito. Meu conhecimento de anatomia, de biomecânica todo voltado para idoso, enfim, dentro do meu contexto mesmo.

E1: (44m44s) Os resumos você produz com que finalidade?

E2: Esses resumos eu produzo às vezes para colocar nas aulas expositivas, como tópicos e, no caso, para eu ter um direcionamento mesmo, uma ordem de raciocínio.

E1: (45m09s) Em que você vai se basear para escrever no sentido de organização do texto?

E2: (45m31s) O último artigo que eu fiz, eu falei sobre educação física escolar, então eu me baseei dentro da prática, por exemplo, eu dou aula e estágio, falando sobre a questão da educação física hoje

dentro de uma outra abordagem. Então, eu tento focar, assim, porque eu estou escrevendo aquilo, porque aquilo é importante para quem tá lendo. Também dentro da área e tento colocar ali algumas ideias no sentido, assim, autores e a minha ideia também do que seria, como desafio a educação física. Estou falando educação física, porque foram os artigos que eu fiz dentro da educação física, mas seria isso.

E1: Esses textos que você escreve, você costuma reler, revisar e reescrever?

E2: Muito!

E1: Normalmente quando você reescreve e revisa, quais os aspectos normalmente você observa?

E2: O que eu tento revisar muito, são os parágrafos que estão, que tem uma certa coerência, de um link que um pro outro, da ideia para que não fique aquela coisa meio que cortada, assim, é o que tento olhar.

E1: No geral, quando você escreve esses textos, você insere marcas autorais, avaliações, críticas, conexões estabelecidas, por exemplo?

E2: Sim, coloco.

E1: Quais são os principais obstáculos que você enfrenta hoje para ler/compreender os textos?

E2: Quais os obstáculos? Marcela, eu não sei se isso é uma resposta. Na verdade, quando são textos que eu me interessar, assim, eu tenho uma certa resistência, que determinados textos, que às vezes dentro até de um conteúdo, por exemplo, que a gente tem lá no conteúdo programático, você tem lá. Tem coisas que eu gosto e tem coisas que eu não gosto. Risos. Então, quando eu vejo que aquilo não me agrada, mas de repente é um conhecimento que eu tenho que passar, acho que seria isso mesmo. Além de eu não querer. Você não tem aquele prazer da leitura. Vou dar um exemplo, por exemplo, neuro sempre foi pra mim difícil. Eu sempre tive muita dificuldade, porque não era a minha área. Porque sem querer, a gente acaba focando mais em outros sistemas e não na parte que deveria do sistema nervoso, mas quando você começa a juntar, eu mesma vi que eu precisava estudar mais neuro e também dentro da minha proposta, porque hoje eu estou dentro do curso também de Psicologia, mas também não só na Psicologia, na Educação Física a gente também tem que entender. Então, eu sempre tive muita dificuldade em ler, em entender aquilo, então hoje eu vejo, hoje eu tento parar mais. Eu uso hoje uma forma, além da leitura, eu uso vídeos para poder entender, porque eu sempre fui muito melhor de ouvir.

E1: Qual a sua maior dificuldade para escrever esses textos?

E2: (49m22s) Eu acho que a mesma forma de colocar, assim, qual a ideia principal? O que é mais importante? Dentro daquilo que eu estou lendo, o que realmente é mais importante ali para escrever?

E1: (49m33s) Você tem dificuldade para produzir textos orais: aula expositiva, apresentação, uma palestra, por exemplo?

E2: Eu tenho. Eu acho que eu tenho sim, eu tenho. Quer dizer, eu tenho dificuldade naquilo que eu estava falando, porque como eu acho que eu tenho dificuldade de colocar a ideia, por mais que eu coloque a ideia, eu tenho dificuldade para falar. Às vezes, eu esqueço, sabe aquela coisa, assim, o que eu tenho que falar? É isso, isso, isso. Foge o tempo todo, mas assim... Eu começo a falar um tópico, daqui a pouco, se eu tiver sendo guiada por alguma coisa, aí tudo bem. Se eu tiver que chegar e falar assim... Eu sinto que minha coisa, se perde um pouco... Agora, se tiver os tópicos ali, não, eu consigo desenvolver bem.

E1: (50m29s) Como que você avalia hoje o seu desempenho com a leitura de textos acadêmicos? Entre muito bom, bom, regular, ruim e muito ruim.

E2: Bom.

E1: Como você classifica seu desempenho na escrita dos textos acadêmicos? Muito bom, bom, regular, ruim e muito ruim, por que?

E2: Acho que bom. Hoje é bom.

E1: E nas apresentações dos textos orais, seja uma aula expositiva, uma palestra, uma comunicação em evento científico?

E2: Eu acho que mais pra regular.

E1: (51m05s) Você acha que os aprendizados que desenvolveu na esfera escolar e acadêmica, enquanto estudante, te auxiliam na leitura, na escrita e na apresentação oral dos textos que você utiliza atualmente?

E2: (51m22s) Não, acho que não. No mestrado, sim. Mas no fundamental, lá atrás, não. Na graduação, não.

E1: Você participa de eventos de natureza científica: Congressos, seminários, simpósios?

E2: Sim.

E1: Com que frequência mais ou menos?

E2: Ah, geralmente, pelo menos uma vez ao ano.

E1: Atualmente você integra algum grupo de pesquisa?

E2: Não.

E1: (51m51s) Você possui carga horária remunerada para realizar pesquisa?

E2: Não. Risos...

E1: Recebe incentivo, seja em forma de fomento ou abono de falta para participar de eventos de natureza científica?

E2: (52m06s) Marcela, agora nesses últimos... Na época, tive algumas, mais abono de falta, acredito que sim.

E1: (52m42s) Você considera que a leitura e a escrita que você realiza hoje, contribuem para sua formação enquanto professor?

E2: Sim.

E1: Por quê?

E2: Contribui, porque tanto a leitura quanto a escrita a gente consegue desenvolver a ideia principal daquilo que está abordando com o aluno, a ideia daquilo que você tem, da importância daquele determinado conteúdo, da forma como você também escreve para chegar ao aluno. Dentro do conhecimento que seja importante para ele, por isso que eu acho importante.

E1: (53m30s) Você já participou de algum curso, minicurso, qualquer coisa dessa natureza, que tivesse como objeto de ensino aprendizagem os textos que hoje compõe a sua prática docente? Por exemplo, algum curso que tivesse como objetivo ensinar você a preparar plano de ensino, plano de aula, aula expositiva, relatório de estágio. Já participou de curso que o objetivo fosse ensinar a produzir os textos que você utiliza na sua função docente?

E2: (54m04s) Eu acho que na própria faculdade, a gente teve alguma coisa... Eu não me lembro, acho que não... Não.

E1: Como aprendeu a produzir esses textos?

E2: Meio que vendo do outro... Risos... Que pergunta difícil... Risos... Meio que copia e cola... Risos. A gente não tem isso não.

APÊNDICE G - PRIMEIRA ENTREVISTA JÉSSICA

Entrevistadora 1: (0m0s) Primeiro, farei perguntas relacionadas à educação básica. Que textos frequentemente lia dentro da escola, ensino fundamental ou médio? Quando eu falo texto, estou me referindo, por exemplo, à receita culinária, ao artigo científico, à entrevista, à reportagem e tantos outros.

Entrevistado 2: (00m30s) Lembro! Revista Capricho... Risos... que eu lia muito e os livros que eram obrigatórios na escola, porque antigamente tinha uma cobrança, pelo menos nas escolas que eu estudei, tinha uma cobrança maior de leitura. Hoje eu vejo pelo meu filho, eu vejo uma cobrança menor, então assim... Livros clássicos, Dom Casmurro, Pequeno Príncipe que eu lia, eu não lembro do nome de um, mas eu lembro que tinha uma história de uma cigana, também de um livro que era uma cigana. Na minha casa, meu pai apesar de não ter ensino nenhum, quase não estudou, foi alfabetizado, mas ele obrigava a gente a ler todas as noites, foi leitura cristã, então foi a bíblia, livros cristãos, mais essa parte assim também.

E1: (1m35s) Você se lembra de que textos o professor solicitava para você escrever?

E2: (1m40s) Lembro, alguma coisa... Engraçado, eu lembro... Risos... Vamos lá! Eu lembro assim, que desde pequena pedia para escrever... Ah, o diário, a escola pedia isso, para escrever diário e a gente tinha vários diáriozinhos em casa também, a escola pedia para escrever a semana, resultados da semana, a escola pedia para escrever resumo do livro que a gente tinha lido, também tinha muito síntese, isso tinha muito. Depois eu lembro, não no ensino médio, mas no fundamental, no ensino médio também, mas no ensino fundamental dois, quando eu estava na sétima série, por aí assim, já começando a redação, então eu lembro de dois dedinhos do parágrafo, *“escreve um pouco o resumo dessa história que você acabou de ler, depois apresenta essa história lá na frente para os seus amigos, para seus colegas”* eu lembro disso assim.

E1: (2m41s) E você lembra se, nessa época da educação básica, eles solicitavam, além desses textos escritos, textos orais?

E2: (2m49s) Essa apresentação... Que eram os textos, aí pedia para apresentar, isso eu lembro.

E1: (2m56s) E agora eu vou falar sobre como eles ensinavam essas questões de leitura, escrita e oralidade ainda na educação básica. Sobre leitura, quando os professores apresentavam algum texto para vocês leem, esse texto vinha acompanhado de algum instrumento para auxiliar na compreensão?

E2: (3m17s) Essa parte... Eu lembro do professor escrevendo no quadro, explicando assim *“Esse aqui é o narrador da história, é um texto enciclopédia, é um texto narrativo, é um texto em forma de poema”* eu lembro ele explicando assim. Agora de texto, a gente lendo isso no livro, não lembro não.

E1: (3m50s) Apresentavam o objetivo da leitura?

E2: Sim, sim.

E1: (4m02s) E quando eles solicitavam que você fizesse uma pesquisa, uma leitura livre, isso vinha acompanhado de critérios ou fontes de pesquisa para selecionar os textos para serem lidos?

E2: (4m15s) Biblioteca. Na minha época não tinha internet, não. Mas, era assim falava na enciclopédia, na biblioteca você vai na parte de história, geografia, de conhecimentos gerais, era essa explicação assim que a gente tinha.

E1: (4m35s) Às vezes, cada um entende o texto de uma forma, dentro dos limites, por conta das nossas vivências, experiências, produzimos sentidos diferentes. Você acha que tinha espaço para negociação dos sentidos ou apenas a interpretação do professor que era considerada correta?

E2: (4m58s) Eu não lembro muito bem dessa parte, não. Eu lembro dos meus amigos apresentando e depois a professora dando uma discussão geral. Não tinha assim de prevalecer a ideia da professora, não, isso não tinha. Mas eu também não via uma abertura, não sei se isso é uma discussão, cada um ia expondo, mas em forma de apresentação de trabalho e depois a professora fazia um resumo daquilo, era mais ou menos assim.

E1: (5m26s) Sobre a escrita, quando eles solicitavam esses textos a que você se referiu, essa solicitação vinha acompanhada de orientação? Vou dar um exemplo, você vai escrever uma notícia, a notícia se escreve assim... Apresentavam orientação para escrita?

E2: (5m45s) Tinha! Introdução... Sempre, desde muito nova eu via isso na escola, vem o título, vem a introdução, você desenvolve a conversa, você finaliza, você assina, bota data, assim, tinha essa instrução sim.

E1: (6m02s) Falando ainda na educação básica, você recebeu orientação sobre citação?

E2: (6m07s) Não.

E1: (6m10s) Paráfrase?

E2: (6m12s) Não.

E1: Plágio?

E2: Não.

E1: Processo de autoria?

E2: Sim.

E1: (6m22s) Quais os gêneros, os textos escritos eram solicitados e com que propósito?

E2: (6m45s) Era com as duas finalidades: para avaliação que a gente tinha trabalhos para fazer, então a gente fazia cartazes, colava na parede, aí apresentava, apresentava para os colegas e para outras pessoas no corredor também da escola. Eu não lembro, eu acho que não tinha esse objetivo de treinar oralidade, de falar em público, não era muito essa proposta, não, era mais proposta de avaliação mesmo e de escrita assim, na produção dos textos.

E1: (7m19s) Quem que lia esses textos que vocês escreviam?

E2: (7m23s) Geralmente era o grupo, aí a gente dividia “*Você começa com a introdução...*” Mesmo pequenininha, na primeira série, aí cada um lia um parágrafo, uma linha, alguma coisa assim, tinha isso, o pessoal ia para minha casa, para gente treinar, fazia treinamento também.

E1: (7m41s) Os professores, os professores apresentavam retorno do texto, feedback dos textos produzidos?

E2: (7m52s) Não. Era assim, nota e anotação no próprio texto, não falava não, era só “*muito bom*”... “*Você poderia ter falado mais isso, falado mais aquilo*” alguma coisa nesse sentido.

E1: (8m04s) Essas anotações registravam o quê? Aspectos relacionados à gramática, ao conteúdo?

E2: (8m10s) Não, mais sobre conteúdo. Gramática ela riscava e botava o certo, não tinha essa coisa de comentar o porquê estava errado não, mas era mais conteúdo.

E1: (8m22s) Depois que faziam essas anotações, os docentes solicitavam revisão e reescrita desses textos?

E2: (8m28s) Não, não.

E1: (8m29s) Apresentavam, quando solicitavam a produção desses textos, critérios que seriam avaliados?

E2: (8m38s) Sim, sempre botava os critérios.

E1: (8m41s) Quando os docentes solicitavam a produção de um texto, em alguma medida, se você tentasse inovar, não seguisse aquele roteiro proposto por eles, por exemplo, você acha que havia espaço essa inovação?

E2: (9m02s) Essa parte eu não lembro muito, mas eu acho que era mais fechado assim, era mais modelo mesmo, tinha que seguir o modelo, não tinha muito para criatividade, não.

E1: (9m15s) Vamos falar sobre oralidade. Havia aulas ou momentos destinados para promover e orientar a produção de textos orais?

E2: (9m26s) Teatro entra?

E1: (9m27s) Sim.

E2: (9m28s) Então tinha, a gente tinha aula de teatro.

E1: (9m33s) Vocês receberam, por exemplo, orientação relacionada a elementos da entonação, dos gestos, da oralidade?

E2: (9m41s) Na aula de teatro.

E1: (9m45s) Você lembra quais textos orais que eram solicitados? Você já comentou, um era o teatro e, assim, qual era o propósito dele? Avaliação ou socialização?

E2: (9m55s) Era mais integração, socialização, não era uma disciplina... Era obrigatória, mas não era... Vamos dizer que não era eliminatória, sabe?

E1: (10m07s) Quem era o ouvinte desses textos?

E2: (10m12s) Os alunos de outras séries, que falavam séries, alunos de outras séries e, às vezes, a gente fazia uma peça de teatro mesmo, para pais e para público, no geral, entendeu?

E1: (10m24s) E tinha retorno com orientações para melhorar o desempenho, por exemplo?

E2: (10m29s) Tinha, porque a gente tinha o professor específico disso, ele fazia o treinamento para gente.

E1: (10m36s) Quando fazia esse treinamento, ele falava o que poderia melhorar na questão da oralidade?

E2: (10m44s) Sim, sim. Agora estou lembrando, porque eu já fiz também a escola do professor Raimundo, tinha em sala de aula também, a gente montava uma peça, aí o *feedback* era só para gente mesmo, todo mundo junto ali.

E1: (11m00s) E, obviamente, você falou que não era para fins de avaliação, era mais pra socialização, não era pra classificar nem excluir ninguém, mas apresentava os critérios que seriam avaliados, ainda que fosse teatro?

E2: (11m14s) Sim... *Aham!*

E1: (11m17s) Você encontrava, ali, vamos pensar no teatro, espaço para inovar, criar?

E2: (11m27s) Sim, ali, sim. A gente ficava sei lá, não sei se era meses, mas a gente ficava horas e horas pensando na roupa, na forma de falar.

E1: (11m37s) Você se lembra, ainda na educação básica, de quais foram os principais desafios que você tinha para compreender os textos que as professoras trabalhavam?

E2: (11m47s) Então, eu nunca tive muita dificuldade com texto, lá em casa ninguém tem, então assim, como a gente foi estimulado desde cedo a ler, acho que isso facilitou muito. Eu não tenho, com números, eu sempre tive, agora, com textos, não.

E1: (12m05s) E para escrever os textos?

E2: (12m10s) Também nunca tive muita dificuldade para escrita assim, eu sempre escrevia, eu sempre escrevia assim... É claro, aquela fase das primícias, mas não era dificuldade para escrever não, tipo pontuação, vírgula, letra maiúscula, letra minúscula, pronome próprio, nada disso... A gente sempre fez isso, eram das melhores disciplinas.

E1: (12m30s) E para produzir os textos orais, você sentia dificuldade?

E2: (12m33s) Eu nunca fui tímida, de ficar quieta e não falar, não, mas eu me cobrava muito para decorar, eu tinha que decorar, fazer aquilo decorado. Ficava nervosa, mas nada que me impedisse de falar.

E1: (12m48s) A que você recorria quando encontrava esses desafios?

E2: (12m55s) Minha irmã, que eu pedia para ler para ela, falava para ela e ela me corrigia, treinava, apresentava para alguém, treinava, era assim.

E1: (13m07s) E quando sentia dificuldade para escrever algum texto na educação básica?

E2: (13m11s) Minha mãe ou minha irmã, minha mãe é muito boa em português, então pedia sempre pra revisar... Risos.

E1: (13m22s) Você lembra de ter produzido textos para circular em outro espaço, fora da sala de aula, no contexto da Educação Básica?

E2: (13m39s) O livro, lá na minha escola, a gente escrevia um livro na alfabetização, que foi o que eu escrevi, aí depois a gente botava ele no pátio da escola como se fosse uma bienal do livro e quem produziu. Aí um pai ia adquirindo do outro assim, trabalhava vendas também nessa hora e depois, na quarta série, a gente produziu outro livro também ... Essa aí eu não lembro, mas assim, foi para o jornalzinho da escola, tinha um jornalzinho da escola que saía e a gente tinha que depois de fazer o livro, tinha que fazer a síntese e, durante o ano todo, ia saindo reportagem do outro ano, daqueles livros que foram produzidos no ano anterior.

E1: (14m28s) Vamos para esfera acadêmica, você pode falar das suas vivências na graduação, mestrado, doutorado. Você lembra que textos costumava ler?

E2: (14m48s) É, da psicologia *né*, então assim, no mestrado... Da formação em diante a leitura aumentou absurdamente, porque eu comecei a dar aula muito cedo, então... Disciplinas diferentes, você sabe que professor de faculdade particular dá o que tem. Então, assim, hoje eu já dei sessenta e

duas disciplinas diferentes, para você ter ideia, e continuam me dando disciplina diferente até hoje, então absurdamente. Agora, no mestrado, é psicologia organizacional, do trabalho, que foi a ênfase minha do mestrado.

E1: (15m33s) Que textos? Livros, capítulos de livro, artigos científicos?

E2: (15m38s) Artigo científico, livros técnicos, minha leitura é mais essa, até hoje artigos científicos e livros técnicos, só essas duas.

E1: (15m46s) E, na esfera acadêmica, enquanto estudante seja no mestrado, doutorado e graduação?

E2: (15m51s) Livros técnicos e artigos científicos.

E1: (15m53s) E que textos você escrevia?

E2: (15m54s) Artigos também, a minha formação foi muito de artigo científico. Síntese, fichamento eu também fiz demais e sempre fiz muitos resumos, eu estudo resumindo.

E1: (16m13s) E textos orais?

E2: Que você diz assim, para apresentar?

E1: (16m17s) Textos orais que os professores solicitavam, seminário, apresentação, por exemplo.

E2: (16m25s) Ah, direto, direto! Desde o primeiro período, eu sempre fui para seminário, para jornada e apresentando mesmo, pôster, painel.

E1: (16m34s) Você lembra se lá na graduação os professores trabalhavam textos para fins de atuação enquanto psicóloga? Vou dar um exemplo: o psicólogo produz relatório de paciente, vocês aprenderam a produzir relatório de paciente na graduação?

E2: (16m50s) Não.

E1: (16m55s) Agora vamos falar sobre a didática, quando os docentes apresentavam artigos científicos para você ler, esses textos vinham acompanhados de algum instrumento para auxiliar na compreensão? Rodas de leitura, ficha de leitura orientada, por exemplo?

E2: (17m14s) Roda de leitura, ficha de leitura sim, tinha.

E1: (17m18s) Em relação à leitura, os professores apresentavam objetivos? *“Você vai ler esse artigo para...”*.

E2: (17m25s) Sim.

E1: (17m27s) Apresentavam critérios e fontes para pesquisar e selecionar textos?

E2: (17m38s) Isso mais para o meio e final da graduação, sim, eu tive isso, mas antes não muito e a internet não era muito explorada. Nessa época, eles indicavam muito a biblioteca mesmo, mandavam ir para biblioteca, isso sim.

E1: (17m55s) Ainda sobre a leitura, de que modo eles lidavam com o sentido que vocês tinham produzido para texto? Havia espaço para uma produção de sentido diferente daquele defendida pelos professores, sentidos atribuídos pelos professores para aquele texto?

E2: (18m13s) Não sei se chama isso de diferente, mas assim, eles sempre diziam para gente um congresso, uma jornada, alguma coisa e mandava a gente produzir materiais diferentes. Então, um grupo vai produzir um banner pra mim, outro grupo vai fazer uma mesa redonda, um resumo, era mais assim.

E1: (18m33s) Mas quando, por exemplo, apresentavam o mesmo capítulo de livro para todos os alunos lerem, depois da discussão do capítulo do livro, se você tivesse uma interpretação diferente daquela do professor. Você acha que tinha espaço para isso?

E2: (18m49s) Acho que sim, acho que sim, tinha espaço sim.

E1: (18m55s) Pensando nas histórias com a escrita, quando os professores solicitavam escrita do artigo científico, escrita do fichamento, eles apresentavam orientações de como escrever esses textos?

E2: (19m07) Sim.

E1: (19m09s) Na esfera acadêmica, você recebeu orientações relacionadas à citação? O que é uma citação?

E2: (19m16s) Sim.

E1: Paráfrase?

E2: Sim.

E1: Plágio?

E2: Sim.

E1: Processo de autoria?

E2: Sim.

E1: (19m22s) Os textos escritos eram solicitados com que propósito? Quando os professores pediam fichamento ou artigo científico, qual era o objetivo?

E2: (19m38s) O fichamento era com objetivo de condensar, vamos dizer assim, a ideia do que você estava lendo. O fichamento e artigo eram mais avaliativos, eram trabalho.

E1: (20m03s) Entendi. Quem que lia esses textos, então?

E2: (20m06s) Os professores, nem sei se eles liam... Risos...

E1: (20m09s) Apresentavam retorno com orientações para reescrita do texto?

E2: Não.

E1: (20m16s) Solicitavam revisões e reescritas?

E2: Não.

E1: (20m18s) Apresentavam critérios que seriam avaliados na correção desses textos?

E2: (20m21s) Apresentava.

E1: (20m23s) E se vocês inovassem na escrita, de alguma característica apresentada previamente, determinada por eles, você acha que havia espaço para alterar, inovar?

E2: Não, estava errado. Risos...

E1: (20m39s) Havia orientação para produção de textos orais?

E1: (20m51s) Sim, tinha.

E1: (20m56s) Eles apresentavam, ainda sobre textos orais, aspectos relacionados a som, a gestos, falavam sobre isso quando estava ensinando textos orais?

E2: (21m04s) Um pouco sim, não era uma aula de oratória não, mas davam umas dicas.

E1: (21m10s) Esses textos orais eram solicitados com que propósito?

E2: (21m19s) Era avaliação, mas também com o objetivo de aumentar a produção científica no espaço acadêmico.

E1: (21m27s) Quem era o ouvinte desses textos?

E2: (21m30s) Tinha público geral, não. Em sala de aula, só a própria turma, mas quando a gente levava pra congressos ou quando a gente montava alguma jornada, algum simpósio, alguma coisa assim, era pra comunidade interna e externa.

E1: (21m45s) Eles apresentavam retorno dessa apresentação? *“Olha, a sua apresentação oral foi legal, mas podia melhorar nesse...”*.

E2: Sim.

E1: (21m53s) Eles apresentavam os critérios que seriam utilizados para os textos orais que vocês produziam?

E2: Sim.

E1: (22m01s) E havia espaço para negociar as características desses textos orais?

E2: Não.

E1: (22m08s) Pensando na orientação acadêmica, época de mestrado e doutorado... Você acha que na época do mestrado, doutorado ou até mesmo na graduação você foi incentivada a realizar uma produção autoral do conhecimento, se colocar no texto?

E2: (22m25s) Sim, sim.

E1: Como você classifica a sua relação vivenciada com seu orientador durante o processo de escrita e execução da pesquisa? Relação que eu digo, pensando assim em bem-estar e outros aspectos?

E2: (22m43s) Não. Não tinha nenhum bem-estar, era um momento doentio, no mestrado, sim. No doutorado foi bem tranquilo, agora mestrado foi sobrevivência.

E1: (22m55s) E aí, pensando na esfera acadêmica, quais foram os principais desafios enfrentados para compreender esses textos que os professores compartilhavam de leitura?

E2: (23m08s) A linguagem mais científica, assim, os termos mais técnicos, os que são... Quando se compara artigo com livro, são muito diferentes, então... Método que foi utilizado da pesquisa, pesquisa quando é de campo, essa foi a maior dificuldade, ética na pesquisa, o que pode, o que não pode, nem tudo o que leio está certo.

E1: (23m34s) E para produzir esses textos, quais as dificuldades?

E2: (23m46s) Na graduação, eu lembro muito da parte de traduzir o que o autor disse para uma citação indireta, então maturidade mesmo pra escrever com as próprias palavras, a interpretação, mas com a ideia do autor. Outra coisa é de entender a melhor metodologia para ser aplicada naquele texto que você está escrevendo, que não seja só revisão bibliográfica. Na minha graduação, tinha a exigência de fazer estudo de campo, diferentes estudos de campo. No doutorado, eu também não tive, no doutorado foi muito tranquilo. No mestrado, foi mesmo cumprir com a ética, no sentido de eu estava sempre achando que estava fazendo alguma coisa de errado, sabe? A minha escrita, talvez pela cobrança que eu tinha muito alta em relação à escrita e à ética na pesquisa. Até que ponto o autor pode produzir determinados materiais e quando coletam dados, será se isso aí é confiável ou eu estou enganando a população. A maior preocupação era essa.

E1: (24m57s) E para produção dos textos orais, quais eram os desafios?

E2: (25m10s) Assim, mestrado, o que marcou, foi saber se aqueles autores que eu estava utilizando eram os melhores dentro do tema que eu estava levando, porque os temas eram muito diversos e eu não tive conhecimento sobre todos esses temas. O tempo era muito curto, então o medo de falar

besteira, medo de trazer algum autor que não seja referência e de repente a teoria dele não prevaleça mais... Os termos estrangeiros que usam muito das diferentes línguas e também não tenho o domínio da língua para expressar, para falar, mas os professores nem queriam saber disso, eu era obrigada a saber... E a compreensão disso, em termos práticos assim, relacionar teoria com a prática.

E1: (26m03s) Que estratégia você utilizava para poder sanar esses desafios de leitura?

E2: (26m19s) Pedia ajuda de outros professores que não fossem do mestrado, do mestrado não estava querendo me ajudar não... Risos.

E1: (26m26s) E para produzir textos escritos, encontrava algum desafio?

E2: (26m35s) Quando eu tinha o que?

E1: (26m36s) Desafios, quando você tinha que produzir algum texto, você encontrava alguma dificuldade? Se sim, que estratégia utilizava?

E2: (26m44s) Então, o tempo era muito curto, não tinha muito tempo não, então era assim, eu procurava a ajuda de algum professor que era uma referência pra mim, que eu tinha o contato mais direto e fazia, e produzia mesmo sabendo que as coisas iam dar errado, mas eu fazia.

E1: (26m58s) E os textos orais também? Você procurava os professores...

E2: Do mesmo jeito. Fazia, tinha um monte de erro, era criticada, mas fazia do mesmo jeito.

E1: (27m08s) Quais os avanços você acha que teve para leitura de textos acadêmicos?

E2: (27m21s) Interpretação de artigos, então o que tem como melhores resultados. Eu entendi bem a pirâmide das evidências através das leituras desses artigos, a pirâmide das práticas baseadas em evidências, porque, no mestrado, eu entrei cru em relação a isso, eu aprendi também a questão de critérios para escrita, publicação, então era mais sobre ética da pesquisa e a questão da prática baseada na evidência, para usar aquilo para teoria para prática.

E1: (28m02s) O que você identifica como avanços para escrita dos textos?

E2: (28m12s) O próprio português, a própria língua. Quanto mais você escreve, mais você treina, a maturidade, conforme você coloca também o conteúdo ali e a questão também de um raciocínio mais científico, vamos dizer assim.

E1: (28m32s) E para apresentar textos orais? Quais os avanços desde o início da graduação até o final do doutorado?

E2: (28m42s) Aprendi a explicar o que é técnico dentro de um raciocínio mais prático, porque eu ficava muito presa ao técnico lá atrás, porque é a segurança que eu tinha, então consigo relacionar

melhor a teoria com a prática hoje em dia e consigo também relacionar um tema com o outro, por causa da bagagem que você vai construindo, porque nessa época eu não conseguia.

E1: (29m12s) Você lembra, na época da graduação, do mestrado ou do doutorado, de ter participado e alguma ação, seja disciplina, curso, minicurso, roda de conversa que tivesse como objetivo te auxiliar na leitura de textos acadêmicos?

E2: (29m32s) Sim, uma disciplina. Eu tive uma professora que era uma senhorinha, de metodologia e ela botava a gente pra ler, interpretar textos todas as aulas.

E1: (29m43s) E alguma disciplina, curso, minicurso, palestra que tivesse como objetivo ensinar você a escrever textos acadêmicos?

E2: (29m53s) Então, eu não tive, mas eu contratei. Desde o final da minha graduação até o início do doutorado, eu fiz aulas de português e redação sozinha, porque eu queria melhorar mesmo o português e a escrita.

E1: (30m15s) E nem para desenvolver oralidade?

E2: (30m18s) Não, não me lembro não.

E1: (30m20s) Ainda na esfera acadêmica, você se lembra de ter participado no mestrado, doutorado, de eventos científicos?

E2: (30m31s) Isso eu sempre participei muito.

E1: (30m35s) Tinha incentivo na época do mestrado, doutorado, graduação para participação de evento de natureza científica e para publicação de pesquisa?

E2: (30m44s) Sim. Inclusive o critério do mestrado era cinco artigos científicos publicados, você só poderia terminar a dissertação com cinco artigos científicos publicados, só que desses cinco artigos, dois precisam ser internacionais.

E1: (30m59s) Durante a graduação, mestrado e doutorado você participou de algum grupo de pesquisa?

E2: (31m04s) Sim.

E1: (31m05s) Você acha que a participação nesse grupo de pesquisa auxiliou no reconhecimento dessas convenções que rege a escrita de um artigo, apresentação e outros textos?

E2: (31m17s) Sim, com certeza!

E1: (31m21s) Durante a graduação, mestrado, doutorado você trabalhava?

E2: (31m23s) Sim... risos.

E1: (31m25s) Qual a carga horária destinada para trabalho?

E2: (31m29s) Quarenta horas semanais para o trabalho... Meu tempo era até onze horas da noite. A aula ia até onze horas da noite, então trabalhava quarenta horas semanais mesmo, de verdade e, as manhãs, eram três manhãs no mestrado. Os outros dias manhã, tarde, noite na faculdade e os outros dias era tarde e noite.

E1: (31m55s) Você recebeu alguma bolsa durante a graduação, mestrado, doutorado?

E2: (31m59s) Do mestrado, eu não recebi... Não, eu recebia ajuda de custo das Universidades em que eu trabalhava, bolsa, não... Ah! Recebi sim, desculpa! No doutorado eu recebi bolsa CAPES.

E1: (32m15s) De forma geral, como você avalia as experiências de leitura, escrita e oralidade na esfera acadêmica? Foram tranquilas? Foram desafiadoras?

E2: (32m30s) Eu achei assim, muito boas, nunca essa coisa do reclamar, de achar pesado e acho que eu peguei uma época muito boa, uma época que se valorizava muito isso.

E1: (32m42s) Enquanto professora e pesquisadora, que textos você costuma ler?

E2: (32m53s) Mesma coisa, artigos e livros técnicos.

E1: (32m58) E escrever?

E2: (33m01s) Hoje eu escrevo mais assim, produzo aulas, então são mais produções de aulas... Hoje eu não produzo mais artigo científico e como que eu falaria isso? Textos informativos? Textos informativos são mais os textos que eu escrevo hoje.

E1: (33m23s) Para compartilhar com os alunos?

E2: (33m25s) Para compartilhar com os alunos, para divulgar nas redes sociais, *ebooks*... Muita postagem em rede social, muito material para aula, material didático, também cartilhas, *ebooks*, é mais nesse sentido.

E1: (33m43s) Quando lê, você lê com que propósito?

E2: (33m46s) Transformar em aula, conteúdo para vender. Risos...

E1: (33m52s) Você produz esses textos escritos e orais com que propósito?

E2: (33m57s) Para divulgar para os alunos, para vender e para eu também conseguir reforçar a minha aprendizagem, porque eu só aprendo escrevendo.

E1: (34m07s) Em geral, quem são os leitores desses textos que você produz?

E2: (34m09s) Os alunos, são os alunos mesmo, assim, é a comunidade como um todo, mas, geralmente, são seguidores, alunos, é isso.

E1: (34m21s) Quando você tem que produzir um texto acadêmico, normalmente, em que se baseia?

E2: (34m31s) O critério de redação e introdução num artigo científico sempre tá comigo, a minha escrita é essa.

E1: (34m38s) Você apresenta desafios para compreender os textos que precisa ler?

E2: (34m44s) Não. Hoje não mais.

E1: (34m47s) E para escrever?

E2: (34m48s) Não, não tenho. Eu amo escrever.

E1: Textos orais?

E2: Não. Não tenho, descobri que meu *hobbie* é escrever, depois de velha eu fui descobrir... Risos...

E1: (35m07s) Joseane, quando encontra desafio para escrever algum texto acadêmico, normalmente que estratégia você utiliza?

E2: (35m20s) Eu leio e escuto alguma aula, *podcast* também e aí eu deixo um tempo a minha criatividade fluir, assim, eu tenho mais dificuldade, às vezes, com a criatividade, mas eu não tenho dificuldade com vocabulário.

E1: (35m38s) E quando você precisa produzir texto orais, quais estratégias que você utiliza?

E2: (35m42s) Mesma forma, eu busco modelos, faço modelação o tempo inteiro assim, busco modelos e replico os modelos, quando eu tenho dificuldade.

E1: (35m53s) Como que você classificaria seu desempenho com a leitura de textos acadêmicos e por quê?

E2: (36m01s) Assim, eu não acho muito bom se não eu *tô* na excelência, não é? É bom, acho bom.

E1: (36m08s) Como você classifica seu desempenho em redação escrita dos textos acadêmicos?

E2: (36m12s) Bom também.

E1: (36m13s) E na produção de textos orais acadêmicos?

E2: (36m17s) Bom também.

E1: (36m20s) Você acha que os aprendizados que você desenvolveu lá na educação básica, em alguma medida, te auxiliaram a ler e a escrever e falar esses textos que você precisou produzir e ainda precisa na esfera acadêmica?

E2: (36m37s) Absoluta certeza.

E1: (36m39s) Você hoje participa de evento de natureza científica? Se sim, com que frequência?

E2: (36m46s) Muito pouco hoje em dia.

E1: (36m47s) Atualmente você integra algum grupo de pesquisa?

E2: (36m49s) Deixa eu pensar, porque... Não, não tenho grupo de pesquisa... Acabei de lembrar, faço com os alunos de TCC, tem!

E1: (37m0s) Você possui carga horária remunerada para realizar pesquisas?

E2: (37m05s) Não. É assim, vê se eu estou certa, porque, lá na instituição, eu não sou paga pra realizar pesquisa, eu sou paga para coordenar o andamento das produções, então eu não estou realizando.

E1: (37m20s) Recebe incentivo, seja em forma de fomento, abono de faltas, para participar de eventos de natureza científica?

E2: (37m28s) Sim, se eu quiser, sim.

E1: (37m30s) E agora, a última questão, tentar relacionar leitura, escrita e oralidade com a sua formação de professora. Você considera que as leituras e as escritas que hoje você realiza contribuem para sua formação enquanto professora? Por quê?

E2: (37m49s) Sim. Com toda certeza, porque eu consigo traduzir melhor os textos para os meus alunos, consigo registrar melhor as aprendizagens deles e consigo alguma forma didática ensiná-los, a contribuir na aprendizagem.

E1: (38m12s) Você já participou de algum curso, seja formação continuada ou na formação geral, que tivesse como objetivo ensinar você a utilizar esses textos que utiliza hoje para exercer a função docente?

E2: (38m37s) Eu já fiz por conta... Não, perdão! Fiz, sim, muito curso disso na época da Estácio, tinha muito curso disso, treinamento, treinamento o tempo inteiro. Tinha muita formação, oralidade, escrita, a questão também de interpretação dos textos, a forma didática, recursos que você pode utilizar. Então, isso há muito anos atrás, antes de começar a falar essa coisa do online, sempre teve.

E1: (39m09s) Você sendo professora?

E2: Sendo professora, sempre teve, muito. E eu já fiz por conta própria também, de oratória.

APÊNDICE H - PRIMEIRA ENTREVISTA ÁLVARO

Entrevistadora 1: (0m0s) Pensando no contexto escolar, educação básica, você lembra quais os textos que lia?

Entrevistado 2: (00m14s) Eu me lembro de que havia muito livrinho didático. Inclusive, me lembro que desde o primeiro, segundo ano de alguns livrinhos que tenho guardados, na parte de cima aqui, tem guardados até hoje e que assim, a escola pedia que nós lêssemos. Me lembro bem, a escola pedia que comprássemos. Eu estudei numa escola particular aqui em Pádua, eu estudei em uma escola só, o Colégio XXX, eu estudei desde a minha alfabetização, que chamava CA, até o terceiro ano do ensino médio. Livros didáticos também. Um dos mais marcantes que o pessoal da minha geração lembra era a coleção Vagalume, de tudo que nós líamos, mas enquanto criança mesmo, pequena, havia vários livros. Eu tenho uma lembrança clara de um livro, "Aventura de uma criança de mandorinha", que falava de vitaminas, de crianças fazendo uso da história das vitaminas. Eu lembro que contava e a gente não tinha uma noção disso, o que era vitamina, mas assim, ela representava por figuras. Criança pequena fica muito marcada com as imagens, mas eu tenho algumas críticas assim, não era a leitura, sempre muito mecânico. Éramos incentivados à leitura, desde apresentações, essa coisa toda, escrita também. No ensino médio, tínhamos aulas de redação e escrevíamos, eu lembro que assim, eles davam até uma liberdade para poder escrever, eu gostava exatamente dessa liberdade, às vezes, falavam de temas livres ou então temas bem específicos, eu gostava muito disso. A leitura ficava sempre atrelada, eu me lembro, a escritas, depois eu tinha provas dos livrinhos que eles pediam e ao mesmo tempo para poder comentar. Eu gostava mais dos comentários livres sobre os livros. Lia bastante, eu tenho os livrinhos ali.

E1: (2m30s) E escrever? Você lembra quais os textos os professores solicitavam de escrita?

E2: Essa questão da especificidade dos textos e trabalhar a especificidade dos textos, é uma questão mais técnica, não era algo bem elaborado. Seja no ensino fundamental, seja no ensino médio e até no ensino superior, não tivemos um rigor, não tive um rigor quanto a isso não, na formação, não, isso me chama atenção. Até o trabalho do seu livro, que essas questões todas assim que você trabalha, eu sinto falta disso, eu não tive, assim, com rigor, uma clareza, as especificidades.

E1: (3m23s) Você lembra que textos orais eram trabalhados?

E2: (3m36s) Não me lembro. Eu me lembro muito de poesias, que pediam para a gente poder declamar, no ensino fundamental e no médio, eu me lembro disso bem, inclusive. Os professores eram donos da escola, então tinha uma professora de português, inclusive, ela pedia isso muito, era um traço, mas de produção de texto de modo oral, não.

E1: Quando os professores apresentavam um texto para ler, em geral, esse texto vinha acompanhado de algum instrumento para auxiliar a compreensão?

E2: Não. Pediam fichamentos às vezes.

E1: Em relação à leitura, os docentes apresentavam o objetivo da leitura? Por exemplo, “*nós vamos ler esse texto que vai contribuir para isso*”, ou seja, qual o objetivo da leitura?

E2: Não, não.

E1: Fontes e critérios de seleção dos textos?

E2: Também não tem recordação de especificidades quanto a isso.

E1: Como lidavam, avaliavam a leitura apresentada? Havia espaço para discutir sobre os sentidos atribuídos? Você se colocar no texto, no sentido de “*a minha compreensão é essa*” havia espaço pra isso?

E2: (5m20s) Sim, havia. Eu me lembro de uma professora, que inclusive eu tenho até contato com ela profissionalmente hoje, não diretamente na minha área, ela tinha questões, mas ela não explicava muito bem, eu me lembro de ter uma certa irritabilidade e até de notas ficarem baixas. Ela pedir algumas coisas e não deixar muito claro e de não conseguir responder frente a uma não clareza. Até depois que ela corrigia, que dava a nota, e aí eu perguntava “*Mas o que você queria então com isso?*” “*Não entendi.*” Ou eu não entendi ou ela não foi clara, então fica sem incógnita, né? E aí, dela poder falar, eu ficava com raiva “*Por que não falou isso antes, então?*”.

E1: Agora pensando na escrita, na educação básica. Quando o professor solicitava a produção de um texto, qualquer texto que ele pedisse para você escrever, essa atividade vinha acompanhada de algum dispositivo didático, havia orientação para escrita?

E2: Marcela, vou te dizer que sim, mas não era algo muito bem explicitado, tanto é que eu não tenho memórias consolidadas disso.

E1: (6m37s) Ainda educação básica, você recebeu orientação sobre aspectos relacionados à citação? O que é citação? Como citar? Quando citar?

E2: (6m45) Básica não.

E1: (6m48s) Como fazer uma paráfrase?

E2: Não, nada disso.

E1: Ao plágio?

E2: (6m59s) Na básica, não.

E1: (7m01s) Na educação, quando solicitado a produzir textos, era incentivado a inserir uma posição autoral sobre aquilo que você estava escrevendo? A professora falava "*olha, se coloquem no texto, o que vocês acham sobre isso?*" Era incentivada essa construção autoral do conhecimento na educação básica?

E2: (7m21s) Isso não era... Não, não era indicado. Eu buscava fazer sempre alguma coisa autoral minha, alguma coisa minha, com traço meu, mas não era sugerido, pedido, nada disso.

E1: (7m35s) Normalmente, quando esses professores solicitavam a escrita desses textos, qual era o objetivo? Para que vocês produziam esses textos?

E2: (7m55s) Olha, vou te dizer duas coisas: para professora nos avaliar e para gente conhecer o conteúdo. Acho que a questão do conhecimento, conhecer sobre aquele tema e avaliação, acho que ficava bem atrelado a isso. É conhecer e depois poder avaliar.

E1: (8m10s) Quem lia esses textos?

E2: (8m14s) Nós mesmos.

E1: E o professor?

E2: Não, nós líamos assim, às vezes, líamos para a turma e o professor da disciplina.

E1: (8m24s) Quando vocês produziam esses textos, os professores apresentavam o retorno do texto com orientações para reescrita?

E2: Não.

E1: Eles apresentavam os critérios que seriam avaliados na correção desses textos?

E2: Não!

E1: E aí, quando eles pediam e apresentava uma estrutura (ou não), tinha espaço para você negociar essa forma? Vou dar um exemplo do que eu estou querendo dizer, vamos supor que a professora solicitasse uma redação e falasse "*olha, a redação tem introdução, desenvolvimento e conclusão*". Daí você achava interessante inserir um pedaço de uma poesia lá no meio da redação, por exemplo. Você acha que tinha espaço para essa inovação, essa criação?

E2: Marcela, não me lembro, mas então respondo que não, tá? De inserir outro elemento, não.

E1: (9m23s) Em relação à oralidade, ainda na educação básica, os professores apresentavam algum dispositivo didático a fim de promover a fala? Ensinavam vocês a oralizarem, a apresentar esses textos orais?

E2: Eu me lembro disso muito em relação ao estudo de línguas, em relação ao inglês e ao espanhol, mas em relação ao português, não me vem nenhuma memória, não, tá? Eu me lembro de concursos, né? Concursos de inglês. Como é que chama? A gente vai chamar de concurso, de primeiro, segundo, terceiro lugar. E em relação ao inglês e a espanhol, sim. Mas em português, eu não me lembro.

E1: (10m06s) Você recebeu, ainda sobre oralidade, ainda na educação básica, orientação relacionada a elementos de som, elementos de gesto, postura corporal? Você teve alguma orientação nesse sentido para a fala?

E2: Não.

E1: Quando você produzia esses gêneros orais, você falou que quase não produzia, mas com que propósito eles eram solicitados?

E2: (10m36s) A única questão que eu me lembro de oralidade, como eu te falei, era declamar poesias, que uma professora pedia.

E1: E essa declamação era avaliada?

E2: Sim.

E1: Era declamada em que contexto? Dentro de sala de aula?

E2: (10m52s) Dentro do contexto da aula mesmo, às vezes, tinha eventos, mas muito raros para declamar a poesia propriamente.

E1: E quando vocês faziam essas declamações, a professora apresentava orientações para melhorar o desempenho, por exemplo?

E2: (11m14s) Primárias.

E1: (11m16s) Tinham critérios que seriam avaliados quando você estivesse declamando? "Olha, quando você estiver declamando, eu vou olhar para essa e essa e essa questão".

E2: (11m23s) Memória.

E1: (11m41s) Você encontrava algum espaço para poder inovar nessas declamações. Como eram as instruções?

E2: Rígida e formal.

E1: (11m41s) Ainda na educação básica, já concluindo essa fase, o que você destaca como sendo principal desafio, obstáculo enfrentado quando você tinha que ler os textos? O que você tinha mais dificuldade para ler?

E2: (11m59s) Olha, dificuldade para leitura não, mas era a questão de falhar naquilo que estava apresentando ali, ler errado, esquecer algo, não ter uma entonação específica.

E1: (12m14s) Qual era a principal dificuldade que você encontrava para escrever os textos, na educação básica, que eram solicitados?

E2: (12m31s) Marcela, eu não me lembro, o que era o mais difícil na escrita. Não me vem nenhuma resposta.

E1: E na fala, de textos orais, você se lembra quais eram seus desafios?

E2: A dicção, conseguir falar de modo pausado, linear, claro.

E1: Você consegue enxergar, no seu período da educação básica, avanços relacionados à leitura de textos? Conclui a educação básica *“nossa, como eu avancei nesse aspecto para ler os textos”*. Sentiu algum avanço?

E2: Não.

E1: E pra escrever os textos?

E2: Também não.

E1: E pra oralizar? Na oralidade?

E2: (13m15s) Também não. Sentir avanço, não.

E1: (13m18s) Você se lembra de produzir algum texto, seja oral ou escrito, que foi escrito ou oralizado para circular fora do ambiente da escola, sem ser com objetivo de avaliação?

E2: (13m34s) Eu me lembro de livrinhos, histórias em quadrinhos que nós fizemos, que um professor, inclusive, mandou para algum... Ele falou para gente, não sei se é verdade, para Maurício de Souza, mandou, mas não sei a veracidade disso, se falou só para poder empolgar os alunos, mas nunca tivemos nenhum retorno de nada.

E1: (13m56s) Agora, pensando na esfera acadêmica, que textos você lia?

E2: (14m20s) Livros técnicos específicos, artigos na mesma questão, livros de literatura, seja nacional ou internacional, sempre era muito demarcado isso, tá.

E1: (14m36s) E que textos você escrevia como estudante da esfera acadêmica? Mestrado, graduação, especialização? Que textos eram solicitados para você escrita?

E2: (14m49s) Sempre artigos que iríamos apresentar em algum evento da faculdade, seja na graduação, seja nas especializações, seja no mestrado. O mestrado, contanto quanto bagunçado, porque o final foi já dentro do período da pandemia, né? Então aí ficou uma coisa... Mas assim, acabou

que escrevemos muito, no mestrado. Eu saí do mestrado, eu acho que com cinco artigos, seis, tá para sair um agora. E assim, para fora do país, inclusive, a gente foi para um livro na Argentina... Não sei se é uma coincidência, mas assim, escrevemos muito no mestrado. Na graduação escrevi, mas também trabalhos avaliativos, assim que cobravam muito da gente.

E1: (15m47s) Que textos produzia?

E2: (15m55s) Resumo, resenha.

E1: (15m58s) E os textos orais?

E2: (16m11s) De textos orais, muito. Até porque eu fiz muito isso, eu fiz vários... Eu fiz estágios e extensões dentro da faculdade, muito. Eu me dobrava *né*, em vários cenários. Apresentações de casos clínicos, muito, muito, isso sempre foi muito.

E1: (16m33s) Você lembra se os professores trabalhavam na graduação algum texto que você utiliza pra exercer a sua função de psicólogo?

E2: (17m07s) Como falei agora pouco, casos clínicos, a construção de casos clínicos. Assim, na psicanálise, vai trabalhar a questão de construção de caso clínico, pensar a possibilidade de diagnóstico diferencial, esse foi um traço marcante.

E1: (17m22s) E eles ensinavam vocês a escrever esses textos?

E2: (17m25s) Sim, sim.

E1: (17m27s) Pensando na leitura, quando os professores passavam algum texto, compartilham algum texto para ser lido, esse texto vinha acompanhado de um instrumento para auxiliar a compreensão? Na graduação, no mestrado?

E2: Não, só o texto, o texto.

E1: Apresentava o objetivo da leitura?

E2: Sim.

E1: Fontes e critérios para selecionar textos?

E2: Sim, sim.

E1: Como lidavam e avaliavam a produção de sentidos apresentada, havia espaço para que cada um compreendesse, dentro dos limites do texto, de alguma forma?

E2: (18m17s) Então, eu até me lembro... Um dia desse, numa aula, inclusive a disciplina XXXX, eu me lembro de um momento que a professora pediu um texto e eu apresentei e ela não gostou. E aí eu falei "*Mas o que você queria?*" E aí eu pedi a ela "*eu posso fazer o seguinte? Eu posso refazer?*" Aí

ela “*pode*”. Aí ela foi... O trabalho, inclusive, tinha uma questão avaliativa. E aí quando ela vai, ela não vai, ela vai rever... Ela foi ler, reler, não, ela foi ler. Ela “*Agora sim*”. Eu falei “*Então tá, agora eu escrevi não o que eu queria escrever. Eu escrevi o que você queria ler. Então entendi o que você quer*”.

E1: Isso no mestrado?

E2: Na graduação.

E1: (19m06s) Sobre a escrita na esfera acadêmica, os professores, quando solicitavam esses textos a que você se referiu, o artigo científico, a resenha, resumo, eles apresentavam orientação para a escrita?

E2: (19m22s) Não necessariamente uma orientação.

E1: (19m25s) Por exemplo, você vai escrever a resenha, a resenha tem essa estrutura, essa característica.

E2: (19m31s) Não, não.

E1: (19m32s) Nem no mestrado, nem na graduação?

E2: (19m34s) Nem no mestrado, nem na graduação.

E1: (19m36s) No mestrado, na graduação, você recebeu orientação aos aspectos relacionados à citação? O que é citar? O valor de uma citação?

E2: Não especificamente pra isso.

E1: À paráfrase?

E2: Não.

E1: Ao plágio?

E2: Sim.

E1: (19m55s) Havia incentivo e orientação para a construção de uma posição de autoria nesses textos?

E2: (20m01s) Sim, sempre. Principalmente no mestrado, um pouco melhor nas especializações. Na graduação, também, posso ser injusto, não. Na graduação, nas especializações e no mestrado.

E1: Os textos escritos eram solicitados com que propósito?

E2: (20m21s) Produção acadêmica.

E1: Quem lia esses textos?

E2: Olha, orientadores, o grupo de trabalho de orientação.

E1: (20m37s) Os professores apresentavam retorno desses textos com orientação para reescrita?

E2: Sim.

E1: Normalmente, que aspectos eram contemplados nessas orientações?

E2: (20m49s) Estilo, as questões técnicas mesmo, em relação aos temas abordados aí, outras sugestões, revisões bibliográficas, ajustes.

E1: (21m04s) Solicitavam revisões e reescritas?

E2: (21m08s) Sim.

E1: (21m09s) E essas reescritas eram consideradas para fins avaliativos? Por exemplo, a partir do momento que você reescreveu e entregou, essa reescrita era considerada para avaliação?

E2: (21m22s) Nunca pensei nisso, mas acredito que sim.

E1: (21m25s) E os docentes apresentavam os critérios que seriam avaliados na correção dos textos que vocês produziam?

E2: Não.

E1: (21m33s) Havia espaço para inovar na escrita desses textos?

E2: (21m37s) Sim.

E1: (21m38s) Oralidade?

E2: (21m40s) Eu sempre considerei, tá? Não sei se isso ficou claro para mim, mas eu sempre considerei alguma coisa que tivesse minha marca, um traço meu.

E1: (21m48s) E isso não era podado, não é?

E2: (21m50s) Não, não.

E1: (21m52s) E aí, sobre a oralidade, os professores apresentavam orientações de como apresentar, por exemplo, comunicação oral em evento? Para produção desses gêneros orais, havia orientação?

E2: (22m14s) Sempre gostaria que houvesse, mas nunca tive.

E1: Na esfera acadêmica, você recebeu orientação sobre os aspectos relacionados ao som, ao gesto, à postura corporal, por exemplo?

E2: Nada.

E1: Os textos orais eram solicitados com que propósito?

E2: (22m48s) Socializar. Nem penso em avaliar não, para socializar mesmo, transmissão.

E1: (22m54s) E quem era o ouvinte desses textos, no caso? Os participantes do evento?

E2: (23m00s) Sim.

E1: (23m02s) Eles apresentavam orientações para melhorar o desempenho da oralidade?

E2: (23m14s) Não.

E1: Apresentavam os critérios avaliativos que seriam utilizados para corrigir esses textos orais?

E2: Não.

E1: Você acha que havia espaço para negociação, para inovação das características apresentadas sobre os orais?

E2: (23m35s) Acredito que sim, tá? Nunca pensei sobre isso também não, mas acredito que sim.

E1: (23m41s) Agora, pensando na orientação acadêmica, pode ser na graduação ou no mestrado. À época que você recebeu orientação, seja para escrita do TCC ou da dissertação, você acha que havia ali um incentivo para uma produção autoral do conhecimento?

E2: Sim.

E1: (24m01s) Nos textos produzidos, você era estimulado e autorizado a assumir um posicionamento, a assumir seu próprio ponto de vista?

E2: (24m09s) Sim.

E1: (24m10s) De forma bem breve, como você avalia a sua relação interpessoal orientador-orientando no que diz respeito à escrita e execução à da pesquisa? Como foram essas experiências?

E2: (24m24s) Eu sempre fiquei muito incomodado, que eu sempre esperei ouvir boas críticas em relação à correção, isso sempre me incomoda, mesmo eu não considerando que está ótimo, está muito bom, não via e ouvia, não sei se uma cordialidade. Acredito eu por uma cordialidade, tá? Sempre tive uma relação boa com todos os meus orientadores. Uma relação muito boa, não queria que ela fosse tão boa assim, gostaria que tivesse um rigor muito melhor.

E1: Pensando ainda na esfera acadêmica, sobre os desafios, estratégias e avanços, quais foram os desafios apresentados para ler os textos compartilhados?

E2: (25m22s) Marcela, a única palavra que me vem na mente é "tempo"... Tempo, para poder ler tudo aquilo que eu quero ler, até hoje tem muita coisa que eu tenho que ler e me falta tempo.

E1: Mas na graduação você não sentiu dificuldade para compreender os textos?

E2: (25m44s) Olha, quando sentia dificuldade, ia reler, pegar uma bibliografia ou outra que auxiliasse. Minha graduação foi um pouco diferente das especializações depois, porque minha graduação foi no

início do uso de internet, minha graduação foi de 2000 a 2005. Então estava começando a internet, então minha graduação foi aquela graduação de frequentar um negócio chamado biblioteca *né*, física.

E1: (26m17s) Tinha alguma dificuldade para escrever os textos solicitados, tanto na graduação quanto no mestrado?

E2: (26m29s) Talvez, e até hoje, em relação às especificidades, a escrita é essa, é aquela, então isso talvez, talvez não, isso é uma dificuldade.

E1: (26m41s) E para os textos orais?

E2: (26m55s) Não. Até porque, quando você fala textos orais, eu me lembro de casos clínicos. Então, assim, isso sempre foi fácil para mim. Eu me lembro de eventos em Niterói, e era muito comum, aqui em Pádua, cheguei antes mesmo de fazer o mestrado aqui, fui convidado para UFF, apresentar algumas questões, e tranquilo.

E1: (27m14s) Quando você sente dificuldade de escrita, que estratégias você utiliza para enfrentá-la? O que você faz?

E2: (27m27s) Internet. Pesquisar na internet. Lembrar para poder deixar algumas coisas mais organizadas.

E1: (27m37s) E você pesquisa onde assim, basicamente, na internet?

E2: (27m40s) Google acadêmico, vou direto para o Google acadêmico.

E1: (27m46s) Você sentiu, durante a graduação e o mestrado, avanços relacionados à leitura?

E2: Sim

E1: À escrita?

E2: Sim.

E1: À produção oral?

E2: (27m59s) Vou te dizer que o desempenho oral, eu penso muito melhor a partir do momento que eu comecei a dar aula, não vou nem dizer assim, na graduação dos outros, mas dando aula, eu percebo a questão da oralidade melhor em aula.

E1: Já participou de algum curso, disciplina, oficina de leitura, escrita e oralidade desses textos que circulam na academia? Participou de alguma ação para desenvolver leitura, escrita e oralidade desses textos que circulam ali, resenha, resumo, projeto de pesquisa, artigo científico?

E2: (28m47s) Eu vou te dizer o seguinte, não foi nem na graduação, nem nas especializações, nem no mestrado, mas entre a última especialização e o mestrado, um curso curto que teve na UFF, que foi da

Cristina Calai e da Goretti, que depois inclusive foi minha orientadora no mestrado, aqui na UFF de Pádua, especificamente em relação à escrita. Tem até que procurar isso, porque eu tenho isso guardado, agora o que eu me lembrei, nem me lembrava disso.

E1: (29m18s) Você lembra o que era trabalhado nesse curso?

E2: (29m22s) Então, acabou que isso teve uma consequência na minha dissertação, a questão da cartografia, trabalhar cartografia, que é uma questão, inclusive, polêmica. Inclusive, no final do meu mestrado, foi bem questionado isso na banca, o lugar de uma cartografia, todas as questões em torno dela.

E1: (29m45s) Mas elas ensinavam a escrever os textos acadêmicos? Tinha orientações para escrita?

E2: (29m52s) Sim, foi um curso bem curto, bem curto, foram poucos encontros.

E1: (29m59s) Você participou, na graduação, no mestrado, de eventos científicos?

E2: (30m05s) Sim, sim.

E1: (30m07s) Na esfera acadêmica. havia incentivo, o que me refiro ao incentivo, divulgação de eventos, fomento, por exemplo, para participar de simpósios, congressos e para publicar pesquisa?

E2: (30m21s) Sim. Por exemplo, eu fiz parte de pesquisas da FAPERJ, agendas acadêmicas da UFF, eu fui monitor. Do meio da graduação até o final, eu fui monitor de disciplinas. E aí, essa questão sempre ficou muito marcante. Então, assim, seja que eu era monitor, é isso mesmo, eu fui monitor até a minha licenciatura, eu fui monitor na licenciatura toda e fui monitor em metade da graduação. Então, como nós éramos monitores, tinha a obrigatoriedade de apresentar algo nas agendas acadêmicas da UFF, isso era comum. É lei.

E1: (30m59s) Durante a graduação, mestrado, você participou de algum grupo de pesquisa?

E2: Sim, vários.

E1: Você acha que essa participação te auxiliou em alguma medida para reconhecer as convenções que regem a leitura, escrita e oralidade dos textos acadêmicos? Você acha que a participação nesses grupos contribuiu para o desenvolvimento do letramento acadêmico?

E2: Olha, não te respondo que letramento acadêmico, mais para questões técnicas da minha área, bem específicas da psicologia e da psicanálise.

E1: (31m41s) Durante a graduação, mestrado, você trabalhava?

E2: (31m48s) Durante a graduação, não. Durante o mestrado, sim.

E1: (31m51s) Durante o mestrado, você se lembra da carga horária semanal destinada para o trabalho?

E2: (31m58s) Eu tenho que fazer conta, mas alta...Risos. Eu abri mão, até porque foi fácil.... No setor público, eu sou meu chefe. Então, isso facilitou muito a minha vida. Então era assim, eu que me dava o direito de não estar no trabalho e ir para as aulas, que eram à tarde e início da noite. Então, isso foi um grande facilitador, e consultório, eu reduzi o que tive de reduzir para poder aproveitar o tempo. Por isso, foi fácil, acredito eu, nesse sentido, mas eu vi colegas, assim, que passaram aperto, *né?* Porque não eram chefes de si e aí tiveram um aperto maior.

E1: (32m57s) Você recebeu algum tipo de bolsa na graduação, no mestrado?

E2: (33m01s) Na graduação, sim. Eu era monitor, metade da graduação e também da licenciatura, eu fiz uma licenciatura em psicologia no finalzinho. Eu fiz a faculdade em seis anos, porque foi a graduação, a licenciatura e uma extensão em saúde mental, que eu fiquei seis anos nessa história. No mestrado, sim, teve uma bolsa devido a pesquisa nossa.

E1: (33m32) Na sua visão, acha que os conhecimentos desenvolvidos de leitura, escrita e oralidade, lá na educação básica, contribuiu para você ler, escrever e falar os textos que foram e que são exigidos na esfera acadêmica?

E2: (33m53s) Sim, sim. Um ponto de incentivo, estímulo inicial, sim.

E1: (33m58) Tem algum comentário que você queira fazer de alguma questão que eu não tenha abordado sobre leitura e escrituralidade na esfera acadêmica, enquanto aluno de graduação e mestrado?

E2: (34m08s) Talvez isso, dos professores, deixar mais claro o que eles queriam com isso, é uma preocupação minha enquanto professor, de deixar o mais explicitado possível para o aluno aquela minha proposta. Então, talvez isso de deixar... Ou deixavam e eu não ficava atento a isso, *né?* Eu gosto de pensar nos dois lados da história. Talvez tenham deixado, principalmente no ensino fundamental e médio, mas eu não tenha prestado tanto atenção. Não sei, mas acredito que não.

E1: (34m43) Pensando nas suas práticas de leitura e escrita e oralidade atuais, já enquanto professor, o que você costuma ler?

E2: Olha, tenho até ver vergonha de falar isso, mas eu tenho lido sempre questões ligadas à minha área, questões mais técnicas ali. Sinto falta, inclusive, mas tempo é um negócio estranho eu acabo não dedicando tempo. Questões literárias, por exemplo, eu tenho, tenho aqui guardado, tenho uma lista de favoritos para poder comprar no computador, mas acabo não dando a devida importância a literatura, propriamente.

E1: (35m22s) Que textos lê da sua área? Artigos científicos, livros?

E2: Livros e artigos.

E1: (35m29s) O que você costuma escrever enquanto professor, enquanto psicólogo? Que textos você escreve hoje?

E2: (35m40s) Olha, eu escrevo a partir de uma escrita mais profissional... Pontuações dos meus pacientes eu escrevo em prontuário. Eu tenho um prontuário eletrônico, então eu escrevo ali nele. Enquanto professor, não tenho escrito, assim, desde que eu terminei o mestrado. Mentira, terminei há pouco tempo, *né?* Tem artigo que está para sair.

E1: (36m19s) E que textos orais que você utiliza hoje? Que texto você costuma falar?

E2: O que eu tenho trabalhado com os alunos, até porque os alunos têm uma dificuldade absurda de poder ler, é de apresentar os textos para eles em sala de aula. Então, assim, sempre abro uma drive e coloco lá o texto, peço para eles lerem com antecedência, nunca leem, *né?* E comento sobre esse texto, pego trechos desse artigo e lanço lá para poder comentar durante as aulas, até para eu ir me direcionando também. Tenho uma facilidade de me perder, de ser levado por pergunta de aluno que não tem nada a ver, então eu coloco ali como matriz para me direcionar.

E1: (37m13s) Você lê esses textos que se referiu com que propósito?

E2: (37m18s) Transmissão.

E1: (37m21s) E você produz esses textos escritos, sejam orais ou escritos, para quê?

E2: (37m36s) Olha, consolidar o aprendizado, porque a escrita é uma coisa importante para consolidar o aprendizado. Até quando eu vou assistir alguma coisa, é uma prática minha, está escrevendo, está observando, não ficar só ouvindo, mas está ouvindo e fazer ponderações () reflexões minhas durante ali, assim, a escrita sempre considero uma questão atrelada à leitura.

E1: (38m00s) Quando você vai produzir textos, em que se baseia?

E2: (38m37s) O meu trabalho atual. Até porque os meus textos têm sempre uma marca do meu trabalho atual.

E1: (38m44s) E além do conteúdo, por exemplo, em relação à estrutura do artigo, em que você se baseia?

E2: Olha, boa pergunta. Por vezes eu construo num caderno, tópicos, e ali depois vou lendo, cortando, tirando daqui, botando ali.

E1: (39m18s) Você costuma reler, revisar e reescrever esses textos que você escreve?

E2: Sim.

E1: Normalmente, quando você mesmo faz essa releitura, essa revisão, o que você mais identifica de necessário para a reescrita? O que você consegue pontuar ali?

E2: (39m38s) O que eu me peço e exijo é diretividade e clareza no texto. Tanto é que eu não gosto de ler textos meus, depois de um tempo, eu falo “para que eu escrevi assim, podia ter cortado isso aqui, podia ter sido mais direto”.

E1: Em geral, você insere marcas autorais dos textos que produz? Por exemplo, a sua avaliação, a sua crítica, às suas conexões, você se coloca nos seus textos?

E2: Sim, sim. Desde pequeno, desde lá, desde o ensino médio, sempre no ensino fundamental, eu me lembro. Há pouco tempo eu estava mexendo com algumas coisas minhas, que eu tenho guardado, eu lembro algumas coisas minhas e falei “*nossa, olha isso daqui*”. Já tinha isso, alguma coisa minha ali.

E1: (40m29s) Quais são os principais desafios que enfrenta hoje para compreender textos? Você tem algum desafio para leitura?

E2: (40m46s) Olha, eu vou te dizer, quando você fala assim, não sei se eu estou respondendo a sua pergunta, mas ligado à minha área, a psicanálise, que eu acho ainda muito difícil, é um desafio ler algumas questões... Alguns autores de psicanálise, é um desafio para ler, de me desesperar, de não estar entendendo. E aí vem aquele desespero, não sei nada.

E1: (41m14s) E para escrever um artigo científico, por exemplo, igual você se referiu, tem alguma dificuldade de escrever?

E2: (41m27s) Eu vou te dizer em relação às minhas últimas escritas. Minha preocupação em não ser prolixo e repetitivo, inclusive em relação à temática. A gente produzir alguma coisa nova, diferente daquela que eu já produzi. Acho muito, assim, a vida acadêmica, todos os meus orientadores, eles sempre ficam debruçados sobre um tema de um modo repetitivo, já tá mais do que trabalhado aquilo, mas ainda fica ali. Acredito eu, como via de produção burocrática e não uma produção acadêmica. Isso me incomoda. Uma variabilidade é um negócio precioso para mim.

E1: (42m07s) Nos textos orais, seja quando você vai apresentar trabalho em congresso ou até em uma aula expositiva, qual o principal desafio para oralizar esses textos?

E2: (42m22s) O principal desafio é, vou falar de novo dele, o tempo. Naquela margem de tempo ali para poder conseguir transmitir o recado, eu tenho sempre a sensação de que nunca transmito o recado como eu gostaria.

E1: (42m39s) Quando você encontra algum desafio para ler esses textos a que você se referiu, o que você utiliza como estratégia?

E2: Ir a outros textos.

E1: (42m58s) E para escrever textos acadêmicos, qual a estratégia que você utiliza?

E2: (43m06s) Leitura prévia, às vezes, demoro a escrever porque eu fico lendo, lendo, lendo, lendo. Até acho que perco muito tempo lendo, lendo, lendo, talvez por uma covardia de começar a escrever, eu fique procrastinando lendo, lendo, lendo.

E1: (43m20s) E para a produção oral, você tem alguma estratégia para poder sanar o desafio?

E2: (43m27s) É muito comum, eu faço uma produção oral e, na hora de apresentar, sai outra coisa. O plano é um, e a execução acaba sendo outra. E não é ruim, não. Acho que é legal isso.

E1: (43m41s) Como você classifica o seu desempenho na leitura dos textos acadêmicos? Muito bom, bom, regular, ruim, muito ruim? Por quê? De muito bom a muito ruim e por quê?

E2: Regular.

E1: Por que acha que é regular?

E2: Porque eu sempre acho que pode ser melhor.

E1: E nas escritas dos textos acadêmicos?

E2: (44m08s) Vou te dizer, regular. Assim, na minha dissertação de mestrado tem um capítulo que eu gosto, um capítulo. É um capítulo, na verdade, muito mais literário, é uma descrição que eu faço, eu não queria inserir nada teórico, eu peguei um capítulo e, inclusive, isso foi comentado pela banca, eu fiquei muito orgulhoso, porque, na minha opinião, é o que valeu a pena da dissertação, tanto é que na minha banca, eu fiquei muito feliz, o que eu consegui, minha orientadora é psicóloga, mas tinha um antropólogo, uma enfermeira e um psiquiatra. E aí, eu não queria só psicólogo, eu já lido com muito psicólogo. Por isso, queria outras áreas, e aí foi muito legal, porque a fala de todos os outros, inclusive, da minha orientadora, ficou demarcando. "*Nossa, mas aquele capítulo, você leva a gente a enxergar tudo aquilo que você está contando ao longo da dissertação. Aquele capítulo ali é onde a gente para e o negócio flui.*" E aí falaram "*E o seu texto ali também, ele tem uma leveza, uma fluidez do que é a coisa burocrática, a técnica burocrática do trabalho*" que eu escrevi sobre o meu trabalho... Só isso foi bom, mas assim, pode ser melhor. É regular também.

E1: (45m42s) Como você classifica o seu desempenho na produção dos textos orais acadêmicos, de muito bom a muito ruim?

E2: Eu falo que é regular também.

E1: (45m59s) Por que você acha regular?

E2: Depois eu sempre acho que podia ter sido bem melhor. Eu sou muito criterioso, sou muito chato com as coisas.

E1: Os aprendizados que você desenvolveu lá na educação básica e depois na esfera acadêmica, enquanto estudante de graduação e mestrado, te auxiliaram a ler, escrever e falar esses textos que você hoje lê, escreve e fala?

E2: Sim, sempre.

E1: Com que frequência você participa de eventos de natureza científica atualmente?

E2: Olha, esse ano eu tenho que ver no Lattes, mas muito. Participei muito desde 2019 até agora, participei bastante. Esse ano está menos, 2023 tá menor, mas já participei de alguns também este ano. Muito favorecido também pela internet, de ficar mais no interior, muito favorecido pela internet também.

E1: (47m08s) Atualmente você integra algum grupo de pesquisa?

E2: Atualmente, não.

E1: Você possui carga horária remunerada para realizar pesquisas?

E2: Não.

E1: Recebe incentivo, seja em forma de abono e falta ou fomento para participar de congressos, seminários, simpósios?

E2: Não.

E1: Em relação à escrita, leitura e oralidade, pensando na sua atuação enquanto docente, você considera que a leitura e a escrita que você pratica contribui para sua formação enquanto professor?

E2: (47m49s) Sim.

E1: Por que você acha que contribui?

E2: (47m52s) Consequência, né? É uma consequência.

E1: Você já participou de algum curso, seja formação continuada, qualquer curso que tivesse como objeto de ensino-aprendizagem, esses textos que você utiliza para poder exercer a sua profissão de professor?

E2: Eu tô com vergonha, porque tem três cursos defasados, que eu tenho que fazer, que não abri até hoje. Eu nem sei o que é, alguma coisa de gamificação, tá até...

E1: (48m47s) Como você aprendeu a ler, escrever e falar esses textos? Como você aprendeu a ministrar uma aula expositiva? Como você aprendeu a produzir um plano de ensino?

E2: Olhando planos de ensinios prontos, nem sei se eu aprendi ou se eu copiei.

E1: E aula expositiva?

E2: Eu sempre tentei fazer com que as minhas aulas, apesar dos alunos, precisava da ajuda deles, que fosse assim, transmissões daquele elemento, que fosse do modo mais informal e leve possível, com rigor necessário.

E1: (49m32s) E essa ideia de tornar essa aula leve, mais tranquila, você teve a partir de quê?

E2: (49m44s) Eu transmito para os meus alunos assim, eu tento fazer aquilo que é da ordem do impossível, se colocar no lugar do outro. Não existe esse negócio de se colocar no lugar do outro, isso é uma ficção do imaginário nosso, mas o que eu gostaria que me transmitisse se eu fosse aluno? Várias coisas que eu não tive durante a minha graduação, me preocupo com os alunos porque isso é importante. Então, eu me lembro depois de um tempo *"nossa, eu devia ter apresentado isso para eles naquele momento, não apresentei, vou apresentar agora"*. Quebra um pouco o protocolo, fechado. Até que dia desses eu apresentei para uma turma que eu não apresentei um ponto importante no início da faculdade, eu apresentei agora, no décimo período. Não apresentei isso para vocês, é um absurdo e eu apresentei para eles e eles acharam o máximo e penso a partir dessa vertente.

APÊNDICE I - PRIMEIRA ENTREVISTA ELIANA

Entrevistadora 1: Na educação básica, você se lembra de que textos costumavam ler nesse período?

Entrevistado 2: (0m24s) Olha, difícil, mas assim, vou tentar, eu lembro que sempre fui de ler, eu lia muito, a gente tinha o hábito, eu lembro disso mais até no ensino fundamental I, no fundamental II isso já foi caindo um pouco. Mas eu tinha um hábito que hoje em dia a gente não tem, a gente ia para biblioteca da escola, eu tinha lá minha fichinha. Acabava de ler um livro e podia pegar outro e a gente tinha até orgulho. Eu e minhas coleguinhas fazíamos rodízio, assim, um livro que eu nunca esqueço que eu li foi Poliana, Poliana moça, mas eu li outros, mas assim, pegava livro infantil. Podia pegar e ler em uma semana e devolver, eu lembro muito disso, mas isso era independente, não era mandado pelo professor. Eu gostava, então a gente tinha essa cultura ali na escola, a biblioteca era bem acessível, era dentro da escola, podia pegar livros. Já no fundamental II, já não pegava tanto livro mais, eu tinha mais leituras específicas das disciplinas. Eu lia também, eu lia muito em casa, na escola, era mais os textos que os professores mandavam, não lembro muito de textos extra, no ensino médio a mesma coisa, de pegar livro não tinha, tinha as leituras que passavam e as produções de textos que a gente fazia nas salas. Mas, no Ensino Médio, eu fiz curso normal, de formação de professores, então eu fazia mais leitura, fora leituras acadêmicas. Leituras de coisas infantis, a gente fazia construção de jogral, fazia portfólio... Eu lembro que uma vez a professora, eu acho que até tenho isso em casa ainda, cada aluno tinha que contar uma história, isso já no ensino médio. E a gente montou tipo um livrinho assim com uma história de uma pessoa de fora, aí eu lembro que peguei uma história com a minha mãe, ela me contou em casa, de infância, e eu dei relato de uma história, e as minhas colegas fizeram a mesma coisa. Mas, assim, sempre muito atrelado, fora as leituras extras que eu fazia por conta de gostar, sempre muito atrelado ao assunto da disciplina ou com objetivo de construir algo para disciplina, não tinha muita leitura extra.

E1: (3m11s) E que texto os professores pediam para vocês escreverem? No fundamental I, no fundamental II e ensino médio, o que você escrevia de texto?

E2: (3m21s) Eu acho até que eu escrevia pouco, sabe? Não lembro, assim, de muita cobrança na parte textual, não. No ensino médio até tinha, mas por conta de ser curso normal, acho que, no ensino geral, era menos ainda, mas no curso normal a gente pintava, fazia algumas obras que tinham que ser lúdica, a gente ainda pintava, escrevia e tal, mas era produção textual comum. Quando fiz o ensino médio, não tinha nem esse foco voltado para dissertação como é hoje por conta da preocupação com o Enem, com o vestibular. Também estudei em escola estadual a vida toda e, hoje em dia, as escolas estaduais estão mais voltadas para vestibular, mas na época que eu era estudante não havia muito essa preocupação com a universidade, de o aluno se formar e ir para universidade, não tinha. Cheguei a fazer, claro,

dissertações argumentativas, mas no ensino médio, mas, no contexto geral, eu lembro muito de fazer relatos, sabe? Relatos de experiência, conto uma história... Posso estar enganada, assim, faz muito tempo, sou jovem, mas faz muito tempo... Risos. Que eu me lembre eram mais relatos, não eram muitos textos que a gente precisava ler () notícias, tipo mais argumentativos, isso foi no ensino médio e achei pouco.

E1: (4m59s) Você lembra se chegou a escrever algum texto, que depois você teve que escrever lá no ensino superior, por exemplo, um projeto, uma resenha, um artigo científico, no ensino médio? Você lembra os gêneros que você escrevia?

E2: Não. Eu cheguei a ver resenha, mas, no ensino superior, era totalmente diferente, fichamento foi uma coisa que cheguei a fazer vagamente, mas, no ensino superior, era diferente. Não sei se você vai perguntar isso, mas eu vou ser sincera pra você, até no ensino superior eu achei deficitário isso, porque como eu continuei a formação, fiz pós, mestrado, eu tive uma carência para construir texto científico, porque na faculdade eu também escrevi pouco texto científico assim, sabe? Li bastante, mas era assim, muito, muito voltado para matéria e para prova. E, na minha graduação, não tinha isso voltado para pesquisa. Artigo científico eu fui fazer no finalzinho da faculdade, depois no TCC, não foi uma coisa assim, que desde do começo era trabalhado, não.

E1: (6m27s) Você lembra quais textos orais que vocês precisavam produzir na educação básica?

E2: (6m45s) Não me lembro. Mas, no ensino médio, a gente construía aula para dar estágio. A gente representava, era cultural assim, as aulas do estágio não eram aulas comuns, a aula que a gente dava para todo mundo quando estava estagiando era sempre uma peça de teatro. Eu participava disso tudo, eu fazia teatro, eu dançava nas festas, a gente construía histórias, sítio do pica-pau amarelo, tinha essa coisa, mas mais no ensino médio. No fundamental, eu participava também, mas não era construído pela gente, no médio, já era construído pela gente, no fundamental, quando tinha alguma coisa, era mais coordenado, conduzido pelo professor, mas tinha pouco também.

E1: (7m40s) Em relação à leitura, ainda na educação básica, você lembra se os professores utilizavam algum dispositivo, recurso didático para ensinar vocês a ler? Alguns instrumentos para auxiliar na compreensão dos textos?

E2: (8m13s) Não sei, não lembro se tinha algum recurso utilizado, porque... Pedia para gente ler, um colega lia, às vezes, fazia dupla, um ajudava o outro, mas agora, alguma ferramenta? Não lembro, sinceramente.

E1: Quando eles apresentavam um texto pra você, eles apresentavam assim “*Olha a gente vai ler, o objetivo da leitura é esse*”?

E2: Às vezes, mas às vezes a gente sabia qual era o objetivo e às vezes a gente entendia depois, nem que fosse, assim, para responder alguma atividade.

E1: (8m59s) E quando eles pediam uma leitura livre, eles indicavam as fontes ou os critérios para selecionar os textos? Tinha essa indicação?

E2: Não. Não me lembro de ter, eu sempre pegava muito livro que eu ficava a fim de ler, sabe? Essas leituras extras, como eu te falei, gostava de ler na minha casa, minha mãe lê muito, meu pai lê muito, lá em casa tem muito livro, eu às vezes pegava livros deles. Então, assim, eu já mocinha, lia os livros que tinha lá. Jorge Amado, Paulo Coelho era o que tinha lá em casa, depois eu parei de ler os da biblioteca da escola, mas eu pegava algumas coisas que meus pais liam em casa, mas assim, nem comentava na escola o que estava lendo com o professor, às vezes, comentava com um colega ou outro, mas era uma coisa totalmente a parte da educação escolar, entendeu? Eu estava a fim de ler.

E1: (9m57s) Você se lembra se havia espaço para compartilhar as diferentes compreensões atribuídas aos textos? Havia espaço para negociação na compreensão do sentido do texto?

E2: (10m28s) Olha, de debater eu não me lembro não, mas eu me lembro que a gente podia falar o que entendeu e aí, né, talvez tivesse essa correção da perspectiva, mas eu não me lembro da roda de conversa sobre o que foi o texto, nada não, o que vocês achavam do texto, como foi, aí a gente falava ali e o professor já logo direcionava. Não chegava a ter uma aula de debater ou de produzir em cima daquilo.

E1: E agora pensando na didática da escrita, ainda na educação básica. Quando os professores solicitavam a escrita de algum texto, havia uma orientação para escrita?

E2: Acredito que sim, não me lembro em detalhes, mas acredito que tinha sim, mesmo que depois que a gente tivesse construído, fossem corrigindo, para consertar, mas tinha.

E1: (11m32s) Na educação básica, você recebeu orientação sobre aspectos relacionados à citação? O que é citação? Por que e como citar?

E2: Não.

E1: Sobre paráfrase? Como construir paráfrase?

E2: Acho que não.

E1: Sobre plágio?

E2: Não, na educação básica, não.

E1: Sobre processo de autoria, como ser autor do seu próprio texto, como se colocar no texto?

E2: (12m02s) Eu acho que isso sim. Eu acho que a gente, mas era sempre muito pessoal, não tinha essa parte do impessoal, a gente aprendia mais a fazer, como te falei, relato e tal, fazer livrinho. Eu me lembro agora, acho que teve uma vez que a gente fez um livrinho, uma historinha, mas era criança assim, com certeza, não tenho mais isso, mas autoria, de como se colocar no texto, sim. E aprender como se retirar do texto, *né?* Porque depois quando a gente precisa escrever mais impessoal, aí acabava ficando difícil, porque os textos eram mais pessoais quando era menor. Aí vai crescendo o texto fica mais impessoal, *né?*

E1: E essa questão de uma escrita mais autoral, você acha que no ensino médio isso também acontecia?

E2: Mais no fundamental.

E1: Havia orientação e incentivo para uma construção autoral na produção do texto? São duas perguntas: uma se elas orientavam vocês como se colocar no texto? E a outra, se incentivavam você a se colocar no texto?

E2: (13m19s) A orientação eu lembro que sim, mas o incentivo eu não lembro, sinceramente. Se havia incentivo para se colocar no texto? Não sei, não lembro.

E1: (13m31s) Você lembra, quando eles solicitavam essas dissertações, esses textos eram produzidos com que objetivo?

E2: Eu acho que era mais para avaliar e para ensinar a fazer, *né.*

E1: Quem lia esses textos?

E2: Eu acho que só o professor. A gente não tinha o hábito dos colegas lerem os textos não, não lembro disso não.

E1: Quando vocês entregavam os textos a eles, os professores apresentavam retorno com orientação para reescrita dos textos?

E2: Geralmente.

E1: Você lembra, assim, quando eles faziam essas correções, o que aspectos eram pontuados?

E2: (14m36s) Difícil! Não sei, não lembro. Eu não sei também, assim, como eu lia muito, em parte de ortografia, gramática, eu sempre fui boa, sabe? Eu não tinha muita correção nessa parte, mas eu não me lembro, mas eu lembro que eu tinha pouca correção de ortografia, pontuação, essas coisas, uma coisa ou outra escapa, quando a gente é mais novo, até hoje em dia, às vezes, a gente precisa desse tipo de correção, mas nesse sentido, não.

E1: Solicitavam revisões e reescritas dos textos?

E2: Eu acho que dependia, dependendo do que fosse, tinha que refazer, mas, no ensino médio, a gente tinha que reescrever e, no ensino fundamental, eu acho que era só pontuado.

E1: E quando você reescrevia podia retornar o texto e essa reescrita era avaliada?

E2: Sim.

E1: Eles apresentavam os critérios que seriam avaliados nos textos produzidos?

E2: (16m09s) Eu não lembro, eu acho que não tinha não.

E1: (16m13s) Como lidavam e avaliavam a escrita apresentada, havia espaço para negociação das características do texto ou você tinha que colocar dentro de uma estrutura mais formal?

E2: (16m25s) Ah, era mais formal.

E1: Os textos orais eram objeto de ensino e de aprendizagem?

E2: Eu acho que sim, não muito, mas tinha.

E1: Você recebeu alguma orientação, por exemplo, sobre os textos orais? Sobre elementos relacionados ao som, gesto, postura corporal?

E2: Não. Depois quando eu fiz teatro, mas na época eu já era formada.

E1: Os textos orais eram solicitados? Os professores pediam para vocês produzirem os textos orais?

E2: (17m15s) Não que eu me lembre. Ah não ser, assim, *né*, como eu te falei, como teatro, alguma coisa que precisava fazer, mas isso eu fiz mais no ensino médio do que no ensino fundamental.

E1: (17m31s) Vocês faziam teatro com que objetivo?

E2: Encenação, um jogral, uma coisa assim que a gente fazia, no ensino médio, no fundamental eu lembro pouco, não chegava a fazer. Era geralmente assim, tinha algum tema, data comemorativa e aí a gente fazia com essa data. No ensino médio, eu lembro que tinha projetos. Então a gente participava dos projetos, projeto de leitura, aí a gente fazia algo do Sítio do Pica-Pau Amarelo, tinha essa coisa de socialização e geralmente não era só pra turma, era mais para escola, sabe? Teve uma peça que a gente fez, do Sítio do Pica-Pau Amarelo, que ficou tão legal que pediram para gente ir no outro turno e fazer de novo para as crianças, porque ficou divertido. Daí a gente fez de manhã para o pessoal que estudava de manhã e a gente voltou de tarde e as crianças acharam um máximo, assim, isso, no ensino médio. Geralmente era com esses objetivos, assim, mais ligados a algum projeto da escola ou ao professor mesmo, a dar aula e data comemorativa também, às vezes.

E1: (19m02s) Vou perguntar um pouco sobre os desafios, estratégias e os avanços na educação básica. Quais eram as principais dificuldades ou desafios para ler os textos?

E2: Não, eu não tinha muito não, como eu te falei, eu gostava de ler, tinha que ler texto, eu já logo lia, não deixava de ler texto, sabe? Então isso pra mim nunca foi uma dificuldade, não.

E1: Você teve algum avanço relacionado a esse processo de leitura? Você acha que a educação básica te auxiliou no desenvolvimento da leitura?

E2: Sim, mas como eu te falei, tinha a minha característica pessoal de gostar, então sempre atendia os requisitos, o professor mandava eu fazer, eu fazia, acho que tinha esse detalhe particular meu. Não eram todos os colegas que liam todos os textos, que faziam tudo. Eu lembro que às vezes eu ajudava colega, lembrava “*Você já leu o texto?*” eu era dessas... Risos. Mas, assim, tinha essa parte da minha característica. Se fosse só pela escola, eu acho que podia ter mais dificuldade, entendeu? Eu que tinha esse “quê” de leitura, de ler texto que não foi passado pela escola, eu passava muito tempo lendo. Não tinha celular, talvez hoje não sei se seria assim... Risos... Eu, às vezes, para passar tempo, lia, entendeu? Então, não era leitura da escola que me mandaram ler, era porque eu estava a fim, mas, com certeza, conforme fui evoluindo na escola, até os textos foram mudando, de ler Poliana, eu lia Paulo Coelho, fui lendo mais coisas maduras.

E1: (21m08s) Você lembra quais foram os principais desafios para escrever na educação básica?

E2: Eu acho difícil até hoje escrever, eu gosto mais de ler, eu acho mais difícil colocar no papel a ideia, às vezes, penso tudo direitinho, na hora de colocar no papel... Eu acho que eu já tinha isso desde nova, era mais difícil, sempre achei. Apesar de escrever, eu sempre achei mais difícil escrever.

E1: E textos orais, qual a dificuldade? Você tinha alguma dificuldade, na educação básica, para produzir textos orais?

E2: Eu acho que a mesma coisa, assim, no sentido de criar. Acabava dando uma brechada, vamos dizer assim.

E1: Você lembra, quando você tinha dificuldade para ler, quais eram as estratégias que você utilizava?

E2: Assim, já li, reli, muita gente acha um problema, *né?* Às vezes, chegava no final de uma página, não entendia, voltava e lia de novo, nunca achei, assim, isso grave.

E1: E esses desafios de escrever na educação básica, que estratégia você utilizava para tentar saná-los?

E2: Não lembro. Eu acho que escrevi com dificuldade mesmo... Risos.

E1: Não tinha nenhuma estratégia específica?

E2: (22m46s) É, não lembro, não. Demorava mais, mas isso aí não era estratégia, era dificuldade, não lembro de ter uma estratégia para isso não.

E1: (22m59s) Se você pudesse citar algum aspecto da educação básica de avanço de leitura, o que apontaria?

E2: Acho que o estímulo para ler, porque, apesar de eu gostar, o espaço escolar estimulando me impulsionava a ler mais também.

E1: E os avanços relacionados à escrita do texto na educação básica?

E2: Então, acho que não muito, eu acho que eu lia mais do que produzia, lia muito mais do que produzi texto e quando produzia era muito direcionado, *né?* Poucos textos eram só pela curiosidade... Como vou dizer? Pelo lazer, não tinha um objetivo, era pra prova, prova, prova... Não era muito livre. Principalmente a escrita, leitura a gente ainda tinha que ler, para embasar uma aula, alguma coisa, compreensão, eu lia mais porque eu escrevia.

E1: (24m21s) Vamos pra esfera acadêmica. Você pode falar da sua experiência na graduação, na especialização ou no mestrado. Você lembra, na esfera acadêmica, na universidade, que textos você lia?

E2: Eu lia capítulo de livro, às vezes, livro, *né*, dependendo do que fosse, que era recomendado. Pouco artigo na graduação, eu fui começar a ler mais artigos científicos mesmo, no final da graduação para frente. Eram mais, assim, livros, capítulos de livros ou textos produzidos pelos professores para explicação da matéria.

E1: E que textos você escrevia na graduação, especialização e mestrado? O que era solicitado para escrever?

E2: Na graduação, eu acho que eu escrevi um pouquinho e era bem mais voltado para as disciplinas. Como te falei, mais para o finalzinho, o último ano que fui começar a ser inserida na parte de artigo científico. Já na pós-graduação e mestrado, tinham artigos, construção de textos mais científicos, pesquisa e tudo mais.

E1: E os textos orais, você lembra o que era solicitado na graduação e no mestrado?

E2: (26m06s) No mestrado tinha tudo, *né*. Risos... Seminário, participação em seminário, esse banner que a gente apresentava. Eu cheguei no mestrado a participar de um congresso em Portugal que eu fui com a professora, a gente apresentou o trabalho, o andamento da minha pesquisa e ela apresentou a pesquisa dos colegas que não puderam ir, porque foi só eu e ela, *né?!* No mestrado tinha, na pós, eu tive um seminário que eu me lembre, mas a gente ainda produzia textos para as disciplinas, científicas. Na pós, tinha pouco, mas tinha. Na graduação, que eu achei que foi muito pouco, quando eu fui para pós e depois para o mestrado, que eu fui perceber que como isso fez falta na graduação, entendeu? E depois eu fui dar aula, eu vi que a gente estimula bastante os alunos por aqui e na minha faculdade não estimulava muito não.

E1: Os professores solicitaram ou trabalharam textos que hoje faz parte do repertório do seu exercício profissional?

E2: Sim. Mais na graduação, no mestrado, foi mais em cima da pesquisa e do artigo, mas tinha isso principalmente nas aulas de prática de psicologia, nas aulas de RPA, que é o serviço prático de atendimento. Aí a gente tinha mais esse estímulo para poder estar produzindo relatório, tinha essa orientação.

E1: (28m44s) Em relação à didática no ensino superior e no mestrado. Quando os professores apresentavam artigos científicos para ler ou um capítulo de livro, essa leitura vinha acompanhada de algum instrumento para auxiliar a compreensão dos textos?

E2: (29m01s) Não que eu lembre.

E1: Em relação à leitura, os professores apresentavam o objetivo da leitura?

E2: Geralmente, geralmente.

E1: E quando solicitavam trabalhos sobre determinada temática, eles apresentavam critérios e as fontes de pesquisa para selecionar os textos?

E2: Sim, aí já era diferente.

E1: Como eles lidavam com a leitura apresentada? Havia espaço para negociação de compreensão dos sentidos?

E2: Acho que menos do que na educação básica, era só correção e nunca discussão. No mestrado, até tinha esse espaço, mas na pós e na graduação era mais construção e entrega e tá bom, não tá... Risos... Não tinha muito espaço para debater e refazer e tudo mais não. No mestrado, até tinha um pouco mais disso, porque o ritmo é diferente.

E1: Em relação à escrita, quando os professores solicitavam, por exemplo, a escrita de um fichamento ou escrita de um artigo científico, essa proposta vinha acompanhada de orientação para escrita?

E2: Às vezes, às vezes, sim, às vezes, não.

E1: Você recebeu orientação na graduação, no mestrado sobre aspectos relacionados a citação, paráfrase ou plágio?

E2: (30m02s) Sim, aí já tinha mais essa orientação. Mais na graduação, na pós e no mestrado já não falavam mais disso, isso já era implícito *né*.

E1: Havia incentivo e orientação, na graduação e no mestrado, para vocês construírem uma posição autoral?

E2: Não, eu acho que era pouco, era bem mais impessoal e, às vezes, eu me lembro que tinha até uma dificuldade com isso, porque eu fazia o texto pessoal e tinha que despersonalizar os textos, então era muito recomendado, aí eu tinha que fazer. No mestrado, que o texto foi mais pessoal e no final ainda tive que fazer, porque era uma narrativa, só que eu construí ele no formato de... A minha dissertação, a minha narrativa, assim, eu narrando, então tipo assim “*Marcela disse que assim aconteceu*” e aí, depois, uma das pessoas que participou da banca quis que eu pusesse contraversões. Não foi muito o que eu queria, não, mas já estava finalizando e eu só acatei. Então, eu botava assim “*Marcela disse:*” aí eu tinha que colocar tudo exatamente, eu preferia que fosse tudo narrado, mas, enfim, minha dissertação foi mais pessoal, mas os outros eram ao contrário.

E1: (32m18s) Eles apresentavam retorno com orientações para reescrita dos textos produzidos?

E2: (32m32s) Não.

E1: (32m35s) Eles solicitavam revisão e reescrita dos textos que vocês produziam?

E2: (32m41s) Dependia do objetivo, geralmente, não, porque era mais assim, quando era resumo, resenha, fichamento, esses textos mais advindos de uma leitura prévia, era mais só para entregar. O que, às vezes, vinha para reescrita era quando estava escrevendo um artigo ou alguma coisa assim, mas quando era com o objetivo de ser avaliado, não voltava muito, não, era o que você entregou e está bom ou não está.

E1: Você quer parar? Continuamos em outra hora?

E2: Não, pode continuar, ele tá brincando aqui.

E1: Como lidavam com a escrita apresentada, no sentido de liberdade para inovar?

E2: Geralmente, eu acho que minha experiência era mais engessada. Tanto que para mim que já tinha uma dificuldade de escrita, isso foi ficando um pouco pior depois, porque ainda tinha que está dentro de um formato. Acho que nesse sentido da escrita, a minha criatividade sempre foi mais polida. Assim, não criticando ninguém, mas eu não tinha estímulo para isso, no final, a gente começa a fazer só porque estão pedindo né, então...

E1: Em relação aos textos autorais, no mestrado, especialização, graduação, os professores ensinavam esses textos orais? Havia orientação?

E2: Não, ensinar, não, era mais sugerir que fizesse, que participasse, *né*, mas ensinar não.

E1: Na graduação, mestrado ou especialização, havia orientação para esses elementos relacionados ao som da fala na apresentação, ao gesto, à postura corporal, isso foi ensinado a vocês?

E2: Não, não foi, não.

E1: Quando vocês produziam gênero oral, seminário, debate de texto, alguma coisa, esse texto eram solicitados com que propósito?

E2: Às vezes tinham objetivos além de ser avaliados, mas, na maioria das vezes, na verdade, na graduação era mais para ser avaliado. Eu via muito essa diferença, na graduação para a pós-graduação, especialização ou mestrado. Na graduação, era mais para ser avaliado e depois era mais para ser apresentado, para fazer sentido para comunidade, para participar de seminários que pessoas de fora estariam, enfim, aí eram diferentes.

E1: (35m52s) Quando você apresentava o trabalho na graduação e no mestrado, os professores apresentavam retorno com orientações para melhorar o desempenho da oralidade?

E2: Às vezes.

E1: Apresentavam os critérios que seriam avaliados nas apresentações, por exemplo?

E2: Não.

E1: Comente, de forma geral, como ocorreu o processo de orientação acadêmica, seja na graduação, especialização e mestrado.

E2: Então, na graduação, como eu te falei, não tinha muito até pro TCC foi mais pra cumprir o requisito, entendeu? Não teve muito investimento no contexto do conteúdo, era mais se você estava construindo bem a parte gráfica, não só a formatação, a citação e vê se tá direitinho. Se estava citando direitinho ou alguma coisa assim. Na pós, também não tinha muito, não, era mais corrida também, de quinze em quinze dias e enfim, não tinha tanto. No mestrado, que tinha um pouco mais, a orientação mais bem acompanhada, assim, passo a passo, escreveu isso, põe isso, põe aquilo, a orientação do mestrado é mais presente também, né?

E1: (38m35s) Agora pensando nos desafios, nas estratégias. Quais foram os principais desafios que você encontrou para ler os textos que circulavam na esfera acadêmica?

E2: (38m48s) O desafio que tenho agora para continuar sendo uma leitora, eu gosto de ler, sempre fui... Aí começou a faltar tempo, a demanda de muitos textos, é muita coisa, é muita coisa que a gente tem que ter conhecimento e aí a vida já tá girando num ritmo diferente, você já está trabalhando, você já tem outras coisas e aí já começou a me faltar tempo, acho que o meu maior desafio é esse, no mestrado então, era muito texto e nunca era só um artiguinho, assim né, risos... Eram livros, artigos maiores... Eu estou fazendo uma pós, agora eu até dei uma parada. Eu não tranquei, mas eu troquei de turma para poder ganhar um tempo. Por conta de estar com o bebê, não estava dando conta de fazer as leituras e participar bem, eu até falei com a moça do curso. Quando eu fui trocar de turma, eu ia trancar, mas ela sugeriu que eu trocasse *“Olha, não tô conseguindo acompanhar como eu gostaria, então prefiro dar uma pausa, porque não gosto de fazer nas coxas”* como se diz. Então, para mim, é o

tempo. Leitura e compreensão, alguns textos eram complexos e precisavam ser relidos, mas eu tendo tempo eu conseguia assimilar melhor. É, dessa pós que eu estou fazendo agora, foi isso assim... Quando eu estava grávida, ainda estava tudo bem, eu já tinha começado antes de engravidar, mas depois que ele nasceu, no primeiro mês, ainda consegui alguma coisa, porque ele era muito pequenininho, mas quanto maior, mas ele solicita da gente e ele ainda é muito grudadinho em mim, não consigo ficar lendo um texto e tudo. Apesar de essa pós que eu faço ser totalmente online, a aula é online, tudo, mas aí vai ficando mais difícil. Essa dificuldade é de agora, mas sempre foi desde a graduação, porque aí eu já trabalhava, entendeu? Eu já trabalhava, eu estudava em Campos, eu ia e voltava todo dia, então eu perdia tempo de estrada. No começo, eu consegui ler no ônibus, depois eu não conseguia, porque ficava com sono... Risos... Eu dormia e o ônibus tremia. Enfim, eu tinha essa questão com o tempo, eu passava... Mas eu lia, sabe? Conforme dava, poucas coisas ficavam sem ler, mas eu tinha que ler, eu não me dedicava tanto a entender o que estava ali, enfim.

E1: (41m38s) E a escrita? Quais foram os desafios para escrever os textos acadêmicos?

E2: (41m44s) Olha, eu achava a parte de começar. Construir a ideia do texto e aí eu acho difícil também ter que fazer tudo com muita citação, por várias vezes perguntava assim “*Você tirou isso de onde?*”, mas eu li, você tinha que voltar, caçar, lembrar de quem você leu aquela ideia, isso me irritava um pouco. Até hoje em dia eu acho assim, às vezes, só queria colocar, por mais que eu tenha lido em algum lugar, me inspirado a ter a ideia, às vezes, eu só queria colocar...Mas, alguns textos eu precisava lembrar, mas depois a gente pega a manha, né? Já começa a marcar, já economiza esse tempo sabendo, já vi isso aqui em fulano, mas algumas ideias eram tão assim, sei lá, que não precisava colocar “*Como disse fulano: A vida é bela*” sei lá, sabe? Risos... Não precisava, mas esses artigos acadêmicos, eu me lembro, teve uma época que eu me irritei muito com isso, hoje em dia, eu já fiquei mais conformada, acho que é uma coisa que me dá uma bloqueada legal, sabe? Estar tendo sempre que referenciar, eu sei, é lógico que a gente precisa referenciar, quando a gente faz uma citação inteira, ela tem que estar dita ali, mas sei lá, você vê um artigo científico, você vai construir um artigo científico quase nenhum parágrafo passa sem ter dito que “*Segundo fulano, de acordo com fulano ou como eu li em fulano*”. Eu acho isso, às vezes, um pouco irritante, principalmente na hora de escrever, na hora de ler não incomoda, não, mas, na hora de escrever, isso vai dando uma incomodada também.

E1: (43m42s) E os desafios e as estratégias para apresentar os textos orais na esfera acadêmica?

E2: Nunca tive. Para mim, sempre foi fácil apresentar assim, é mais uma questão pessoal, eu tenho facilidade, eu até, às vezes, preferia que meus amigos escrevessem o texto, me dessem para ler e eu apresentava. A parte de criar pra mim era mais difícil, mas a parte de executar, a parte oral, não.

E1: Você se lembra de ter participado de algum curso, disciplina ou oficina específica voltada para ensinar a ler os textos acadêmicos ou produzir os textos acadêmicos?

E2: Não, não lembro de ter participado, não.

E1: Você se lembra de ter participado de eventos científicos?

E2: Sim, mais no mestrado e na pós-graduação.

E1: Na esfera acadêmica havia incentivo para participar de eventos de natureza científica, para publicar pesquisas?

E2: (45m15s) Não. Na graduação, não... E vou ser sincera para você, até no mestrado eu achava pouco, inclusive a gente precisava publicar, mas, a gente, sei lá, acho que para quem não estava acostumado, a gente fica batendo cabeça, sabe? Essa questão de procurar, que revista que publica, como que faz, para onde que envia, essas coisas assim, para quem não está acostumado, é muito difícil. Para quem já pegou o jeito já faz, já manda pra revista e já sabe () mas eu não sabia ver Qualis, eu tinha essa dificuldade. No mestrado, teve até uma disciplina que o professor teria que ensinar isso, mas também não foi aquela coisa assim, nossa, eu saí de lá sabendo tudo... Risos... Bem genéricas, assim, as orientações dele.

E1: (46m44s) Durante a graduação, mestrado você trabalhava?

E2: Sim.

E1: Qual era a carga horária semanal de trabalho?

E2: Na verdade, no mestrado eu não trabalhei, agora lembrando aqui, no mestrado, eu fui bolsista e aí era dedicação exclusiva da CAPES. A minha dedicação era exclusiva no mestrado, eu até atendia, já era psicóloga, eu fazia um ou outro atendimento, mas nenhum que interferisse no mestrado. Então, eu estava sempre na faculdade, fazendo monitoria, essas coisas e na graduação eu trabalhava normal, eu trabalhava numa escola e eu trabalhava o dia todo e estudava a noite, era uma rotina bem cansativa. Eu trabalhava de sete da manhã às sete da tarde, pegava um ônibus e ia para faculdade e chegava meia noite e pouca, uma hora. Não tem outra forma, a gente que não tem condições vai assim ou não vai, né?

E1: (48m30s) Na sua visão, as práticas de leitura, escrita e oralidade que você vivenciou na educação básica, auxiliaram e contribuíram para você ler, escrever e produzir textos na esfera acadêmica?

E2: (48m51s) Sim, até por conta de eu gostar. Gostava de ler e, na educação básica, tinha esse estímulo para leitura e, quando chegou na graduação, fora a questão do tempo, nunca foi um problema para mim ter que ler, entendeu? Escrever que era uma coisa que até hoje eu tenho uma coisa com isso, não é que eu não escreva, mas eu tenho dificuldade, às vezes, evito, gosto de ser mais sucinta, não sou muito, sou sempre muito objetiva nas minhas escritas, às vezes, a gente precisa ser um pouco mais, não prolixa, né, mas o que a gente constrói precisa ser um pouco mais detalhado ou mais poético... Eu

gosto de ler, mas eu não sou muito poética, eu sou mais assim: é isso, é isso e acabou. Mas, com certeza, ajudou.

E1: (49m41s) Agora indo pra parte final, pensando nas suas práticas de leitura, escrita e oralidade atuais. O que você costuma ler?

E2: Olha, ultimamente leio muito menos do que eu gostaria, para ser sincera, eu leio. Então, assim, eu leio textos que são mais profissionais, principalmente para disciplinas, para passar para alunos ou por conta de paciente, para alguma coisa que eu precise de embasamento. Mas, leitura de lazer, eu quase não consigo fazer mais, não só por causa de agora ter o filho, não, já era uma coisa que eu não estava fazendo tanto, mas eventualmente eu ainda faço, sabe? Agora não tanto, há cinco meses mudou... Risos... Bastante! Mas, eu faço menos leituras, no geral, mais com foco em construir alguma coisa ou para me informar sobre alguma coisa.

E1: (51m07s) E o que você escreve hoje?

E2: Nada. Depois do mestrado, eu só fui fazendo uns recortes do texto do mestrado para poder participar de alguns eventos ou algumas publicações, mas, para te ser sincera, desde o meu mestrado, tirando as mexidas que eu faço no mestrado, eu vou fazer quatro, acho que cinco anos de mestra, eu não fiz um texto novo, porque dali eu fiquei um tempo parada e depois quando eu comecei a trabalhar, eu fui fazendo outras coisas, textos... Ah, não, minto, cheguei a fazer um texto novo para um congresso, mas eu não tenho escrito muito, a não ser, assim, a gente tá falando de texto, *né?* Eu escrevo, construo aulas e tal, mas, assim, de artigo e tudo eu quase não tenho escrito.

E1: Quando você lê esses textos, o faz com que propósito?

E2: Mais voltado para o trabalho.

E1: Hoje você sente algum obstáculo para ler esses textos?

E2: Não, só por causa de ter o Bernardo, mas eu diria a mesma coisa, o tempo, entendeu? Conforme fui pegando mais trabalho e tudo, eu comecei a fazer muita coisa mais voltada para o trabalho e principalmente até essa questão de divulgação de trabalho que a gente faz no *Instagram*. Às vezes, leio algum texto para poder embasar algo que eu escrevo ali, sabe? Seria mais o tempo mesmo.

E1: E para escrever?

E2: Eu acho que o desafio para mim é mais a inspiração para construir um texto, sabe?

E1: Tem alguma estratégia que você utiliza para ler ou escrever os textos acadêmicos?

E2: Não.

E1: (53m21s) Como você classifica seu desempenho de leitura dos seus textos acadêmicos?

E2: Bom. Eu vou avaliar como bom, porque, assim, eu leio até quando é em português, espanhol, inglês eu dou uma rateada, mas dá para ler também, leitura eu leio bem, compreendo, leio rápido, apesar do meu desafio ser o tempo, eu leio rápido, sabe? Então, bom.

E1: E como você classifica o seu desempenho para escrita dos textos acadêmicos?

E2: Aí já avalio como regular, mais pela necessidade e enfim, acho que é uma coisa que até preciso melhorar.

E1: E os textos orais?

E2: Eu acho bom também.

E1: Quer dar uma assistência para ele?

E2: Não precisa.

E1: (54m38s) Em sua visão, esses aprendizados que você construiu na esfera escolar e na esfera acadêmica, auxiliam você a ler e escrever e falar os textos que você utiliza atualmente?

E2: (54m49s) Sim, acho que sim.

E1: Atualmente você participa de eventos de natureza científica?

E2: Eventualmente.

E1: Integra algum grupo de pesquisa?

E2: Integro, mas não tenho participado, desde o mestrado, eu até participei mais, depois que eu me formei, depois que eu concluí o mestrado, eu participei bastante. Agora eu ainda sou integrante do grupo de pesquisa educação e saúde, mas já não tenho construído tanta coisa.

E1: Você tem uma carga horária, pensando na sua função professora, você tem uma carga horária remunerada para realizar pesquisa?

E2: Não... Risos.

E1: Recebe incentivo, tipo fomento, abono de faltas para participar de eventos de natureza científica?

E2: Olha, eu nunca experenciei, mas acredito que abono de falta, essas coisas, eu teria.

E1: Você considera que o que você lê e escreve contribui para sua formação enquanto professora?

E2: Sim.

E1: Você já participou de algum curso que tivesse como objeto de aprendizagem esses textos que você utiliza para dar aula? Por exemplo, como preparar um plano de aula, plano de ensino, fazer aula expositiva?

E2: Participei uma vez, mas, assim, foi na época da pandemia, agora não vou lembrar o nome, mas era um como... Calma Bernardo... { } (56m32s) Eu participei de um curso, ah, eu não vou me lembrar, mas era um curso com alguns módulos, quatro módulos, cinco módulos, que ele falava como fazer uma aula mais dinâmica, recursos de oratória para dar aula, como construir slides. Cheguei a fazer, mas por interesse meu também, sabe? Procurei na época da pandemia a gente ficou fazendo vários cursos assim, estávamos com tempo, *né?* Risos...Eu cheguei a participar de um.

E1: Algum depoimento pessoal sobre suas práticas de leitura, escrita e oralidade, algo que você queira acrescentar, falar sobre essa questão, como isso permeou a sua vida?

E2: Eu posso falar. Eu acho que é muito importante a questão da leitura e da escrita, eu percebo até enquanto professora. Agora eu estou dando mais aula, eu dou aula desde 2019, mas fiz uma pausa, ano passado que eu voltei mesmo a dar aula na graduação. Eu já fui professora, mas quando eu era professora, era a época que eu estudava e era educação infantil. É muito importante e acaba sendo um pouco negligenciado, eu acho, tanto no estímulo quanto na execução, *né?* A gente lê o que tem que ler, manda ler porque precisa mandar ler, é até uma coisa que nas minhas disciplinas eu tento não colocar, sabe? Alguns textos como recurso não são cobrados, uso mais para ser estimulado, tem aluno que acaba não lendo. Procuro não engessar muito, *né?* Essa questão da leitura do aluno, escrita também, eu vejo como tem aluno com dificuldade, até pontuação, formatação e tudo e isso faz falta depois na hora que a gente está vivenciando, a gente não se dá conta e eu percebi muito isso da graduação para as especializações... Quando eu fui para as especializações, eu percebi o quanto fez falta eu ter tido esses estímulos na época da graduação, sabe? Até porque, depois eu fui vendo outros cursos que os alunos estão sempre participando de congresso e tal, não que eu não tenha participado, mas eu achei que a minha foi mais deficitária, sabe? Mas, eu estudei cinco anos, no último ano e meio da faculdade que a gente participou de um evento. Desse evento a gente não construiu nenhum artigo, penso que o professor podia, pelo menos, ter dado uma beliscada para gente fazer, entendeu? Porque a gente do nada, não pega e faz, se a gente já não tiver isso inserido... Podia ter feito um texto desse evento, uma construção que a gente vê na faculdade, um projeto de orientação profissional, depois ele podia ter rendido alguma publicação para gente. Na graduação, eu não publiquei nenhum texto. Meu TCC foi feito em grupo, mas mais para cumprir requisito, nem era um tema que eu gostava muito, sabe? Aí depois eu senti falta, a partir da especialização para frente, que eu comecei a pensar qual era o meu tema, o que eu gostava de falar, qual era minha área de pesquisa, foi da especialização para frente e porque era uma coisa que eu queria, sabe? Igual mestrado, eu não fui materialmente para o mestrado, tem muito aluno hoje em dia, muito não, alguns alunos já vão meio que naturalmente, já saem da graduação e vão para o mestrado, eu não, eu tentei, eu fui aluna especial do curso, para poder ver como que era, aí depois eu fiz algumas provas de seleção, até eu ser selecionada no mestrado que eu cursei, porque era uma coisa que eu queria. Imagina quem não tem esse estímulo? *Né?* Então, eu acho que é muito importante, tanto que eu acho que a minha dificuldade de escrita se dá a isso, a leitura não,

porque sempre gostei muito de ler, mas na parte da escrita eu nunca tive tanto estímulo assim, *né?* E o pouco estímulo que tinha, por exemplo, tinha que despersonalizar o texto, tinha que mudar a forma que você escreveu, tem que estar sempre citando, isso tudo aí já é difícil para escrever... E ainda tendo que estar usando de todas essas questões, vai dificultando mais ainda, a gente começa a pensar se está bom, se vai ser aprovado, se não vai, aí vai brecando mais ainda. Eu tenho muito a síndrome da folha branca, tanto é que eu tenho mais... Ah, talvez se você quiser voltar lá, pra preencher, um recurso que eu utilizo para poder escrever, acho que pode ser considerado recurso, é escrever a mão, eu considero recurso, pelo menos os tópicos, eu faço a mão, porque eu acho que a ideia mais a mente já vai e a mão escreve, *né?* Mesmo que depois eu precise passar para o computador e dali vai mudando o que foi escrito a mão. Muitas vezes, para começar um texto, eu vou botando as ideias e já vou colocando a mão e depois passo para o computador. Se eu tiver que começar direto pelo computador, demora muito mais, eu acho que a escrita manual pode se considerar um recurso pra mim, para conseguir colocar alguma coisa para fora, vamos dizer assim.

APÊNDICE J - ROTEIRO DE LEITURA

ROTEIRO DE LEITURA

Sobre o(a) autor(a) da ficha

Inserir, neste campo, dados sobre a autoria da ficha:

- a. **Nome completo (estudante)**
- b. **Nome da disciplina**
- c. **Período e curso**

Referência bibliográfica

Inserir, neste campo, a referência bibliográfica da obra (ou artigo) analisada.

Sobre o autor(a) e a obra analisada

Inserir, neste campo, dados sobre o (a) autor(a) (formação e campo de atuação) e da obra (temática desenvolvida, objetivo e estrutura)

Questionamentos/ideias centrais

- 1)Podemos afirmar que a educação é materializada apenas no contexto escolar?
- 2)Defina o conceito de endoculturação.
- 3)Disserte sobre o modelo de educação surgido na Grécia no que diz respeito a dupla postura adotada (divisão entre a tecne e a teoria).
- 4)Disserte sobre os primeiros modelos da escola que surgiram após os rumores da democratização da cultura.
- 5)Discorra sobre “pessoas” versus “sociedade”.
- 6) “[...]surge com o tempo a ideia de uma educação que deve servir a alguns homens individualmente, desvinculada da ideia de que eles existem dentro de grupos ou mundos sociais, e a seu serviço.” Comente.

7) “O que ocorre é que ela (a educação) é inevitavelmente uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais.” Comente.

8) Defina educação, considerando a perspectiva de Brandão.

9) A educação atua sobre a vida e o crescimento da sociedade em dois sentidos. Quais?

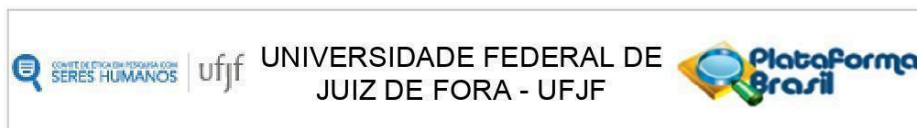
10) A proposta de uma educação ideal, perfeita e universal, segundo Durkheim, esbarra na (in)compreensão do que seria uma “cultura perfeita” a ser compartilhada. Por quê?

Avaliação crítica e conexões estabelecidas com outras disciplinas, áreas do conhecimento, experiências...

Inserir, neste campo, uma avaliação crítica da obra de forma argumentada (não é uma opinião de rede social). Lembre-se de que o termo “crítica” não significa ser “do contra”, mas sim se posicionar diante da leitura, destacando insights, possíveis links – afinidades e contrapontos – com outros autores ou outras autoras estudados, destaque de questões que julga relevantes do texto para o debate, perspectivas que o texto pode lançar para a reflexão do tema (isto é, o tema pensado para além do que o texto desenvolve). Se for o caso, pode, ainda, fazer uma relação com a pesquisa que pretende desenvolver para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VIVÊNCIAS, PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE CURSOS DE BACHARELADO ACERCA DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Pesquisador: MARCELA TAVARES DE MELLO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 68186523.4.0000.5147

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.100.234

Apresentação do Projeto:

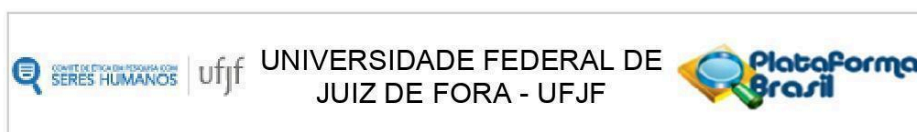
As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa.

"Este projeto de pesquisa versa sobre as vivências, percepções e práticas de professores e professoras atuantes em cursos de bacharelado acerca das práticas de leitura e escrita acadêmicas. Justifica-se esse recorte por se tratar de um tema pouco explorado no campo de estudos dos letramentos acadêmicos. Objetiva-se, primeiro, analisar as histórias de letramentos dos professores bem como as práticas de leitura e escrita que configuram suas rotinas atuais; segundo, analisar em que medida esses profissionais reproduzem suas experiências de leitura e escrita, enquanto estudantes da esfera acadêmica e da educação básica, em suas práticas pedagógicas. Para dar voz aos participantes e compreender o fenômeno analisado, será realizada uma pesquisa narrativa, como método e fenômeno de estudo, em que os dados serão gerados, sobretudo, por meio de entrevistas (gravações de narrativas orais) e analisados com base em categorias com foco no conteúdo. As análises e discussões dos dados estarão ancoradas, a princípio, nos estudos bakhtinianos (BAKHTIN, 2016) bem como na teoria dos Novos Estudos dos Letramentos (LEA; STREET, 1998; STREET, 2010; 2014)."

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário: Analisar vivências, percepções e práticas de professores de cursos de

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SÃO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **E-mail:** cep.propp@ufjf.br



Continuação do Parecer: 6.100.234

bacharelado acerca dos letramentos acadêmicos."

"Objetivo Secundário: Analisar as histórias de letramentos dos professores (a fim de identificar as relações hierárquicas, ideológicas e de poder que atravessaram as práticas letradas vivenciadas) bem como as práticas de leitura e escrita que configuram suas rotinas atuais; Identificar (com base nos modelos acerca do processo de ensino e aprendizagem da escrita no meio acadêmico) as práticas pedagógicas propostas pelos professores nas atividades de leitura e escrita nas disciplinas ministradas; Analisar em que medida os professores reproduzem suas experiências de leitura e escrita, enquanto estudantes da esfera acadêmica e da educação básica, em suas práticas pedagógicas."

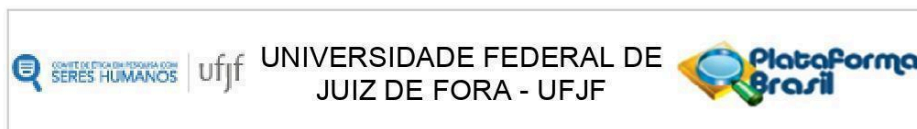
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos: Os participantes da pesquisa deverá assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Consta no TCLE destinado a professores/as: "Quanto aos riscos, possíveis desconfortos dos participantes podem estar associados, portanto, à exposição de discursos diante dos processos de leitura e escrita na universidade e na escola envolvendo outros sujeitos, muitos dos quais ocupam lugares sociais diferentes, como estudantes e docentes. Você pode achar que determinadas perguntas o/a incomodam porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim, você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o/a façam sentir-se incomodado/a. Asseguramos a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do participante da pesquisa, o qual será identificado apenas por código. Suas informações, que são sigilosas, serão analisadas junto com as informações dos outros participantes. Sua identificação não será divulgada. Ainda, se você desejar, terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação no estudo, você poderá ser compensado/a conforme determina a Resolução n.º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Sua participação é voluntária, e o consentimento pode ser retirado a qualquer tempo.

Você não pagará nem receberá nenhum valor econômico em virtude de sua participação."

Benefícios: O primeiro benefício desta pesquisa será a reflexão, por parte dos participantes, sobre suas práticas pregressas de leitura e escrita, na esfera escolar e na esfera acadêmica, enquanto estudantes. O segundo benefício é a ampliação do conhecimento sobre as práticas de leitura e escrita na academia e as relações de poder, hierárquicas e de identidade que subjazem tais práticas. O terceiro benefício é a identificação das práticas pedagógicas propostas pelos professores nas atividades de leitura e escrita nas disciplinas ministradas. Com isso, o quarto

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N	CEP: 36.036-900
Bairro: SAO PEDRO	
UF: MG	Município: JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788	E-mail: cep.propp@uffj.br



Continuação do Parecer: 6.100.234

benefício consiste na identificação, por meio de uma análise conjunta, em até que ponto os participantes reproduzem suas experiências de leitura e escrita vivenciadas na esfera escolar e na esfera acadêmica em suas práticas pedagógicas, possibilitando-lhes, dessa forma, refletir sobre suas histórias progressas de letamentos e a interferência destas em suas práticas atuais."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS.

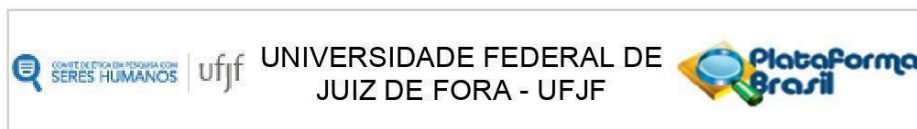
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa está em configuração adequada, apresenta FOLHA DE ROSTO devidamente preenchida, com o título em português, identifica o patrocinador pela pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra a; e 3.4.1 item 16. Apresenta o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO em linguagem clara para compreensão dos participantes, apresenta justificativa e objetivo, campo para identificação do participante, descreve de forma suficiente os procedimentos, informa que uma das vias do TCLE será entregue aos participantes, assegura a liberdade do participante recusar ou retirar o consentimento sem penalidades, garante sigilo e anonimato, explicita riscos e desconfortos esperados, indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, contato do pesquisador e do CEP e informa que os dados da pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador pelo período de cinco anos, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466 de 2012, itens: IV letra b; IV.3 letras a, b, d, e, f, g e h; IV. 5 letra d e XI.2 letra f. Apresenta o INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS de forma pertinente aos objetivos delineados e preserva os participantes da pesquisa. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas no Manual Operacional para CEPs.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: julho de 2025.

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **E-mail:** cep.propp@uff.br



Continuação do Parecer: 6.100.234

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional N°001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2093151.pdf	02/06/2023 14:48:18		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhadojunho.pdf	02/06/2023 14:44:12	MARCELA TAVARES DE MELLO	Aceito
Outros	instrumentorevisado.pdf	06/05/2023 20:41:38	MARCELA TAVARES DE MELLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclorevisado.pdf	06/05/2023 20:39:39	MARCELA TAVARES DE MELLO	Aceito
Outros	lattesmarta.PDF	17/03/2023 15:13:37	MARCELA TAVARES DE MELLO	Aceito
Outros	lattesmarcela.pdf	15/03/2023 15:46:11	MARCELA TAVARES DE MELLO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	13/03/2023 15:30:37	MARCELA TAVARES DE MELLO	Aceito

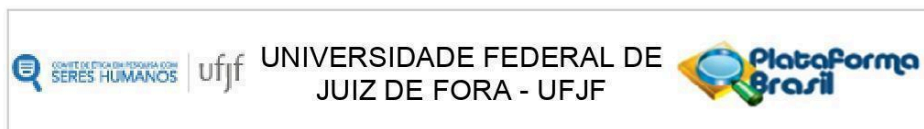
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900
 UF: MG Município: JUIZ DE FORA
 Telefone: (32)2102-3788 E-mail: cep.propp@ufjf.br



Continuação do Parecer: 6.100.234

JUIZ DE FORA, 05 de Junho de 2023

Assinado por:
Jubel Barreto
(Coordenador(a))

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **E-mail:** cep.propp@uff.br