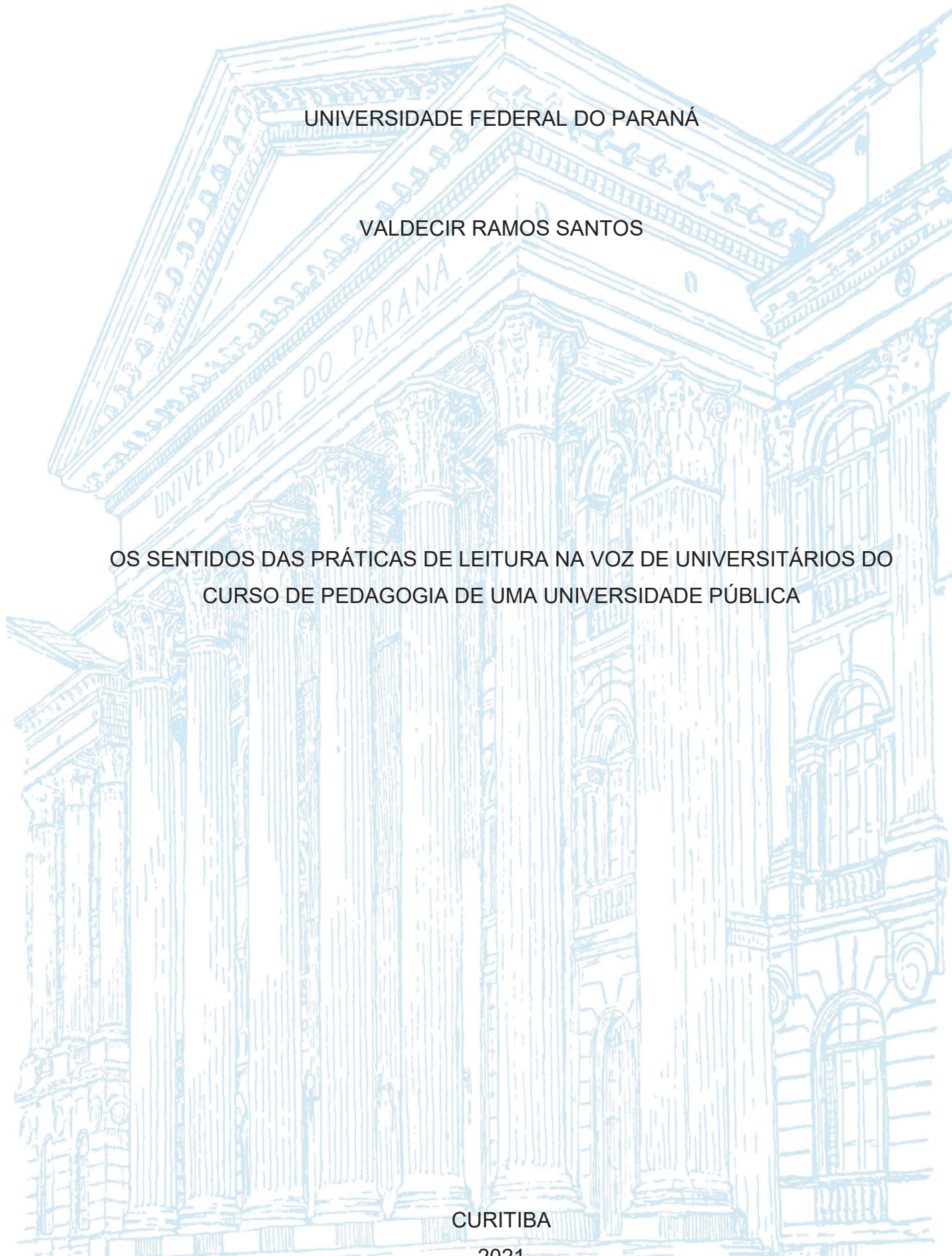




UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VALDECIR RAMOS SANTOS

OS SENTIDOS DAS PRÁTICAS DE LEITURA NA VOZ DE UNIVERSITÁRIOS DO  
CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

CURITIBA

2021

VALDECIR RAMOS SANTOS

OS SENTIDOS DAS PRÁTICAS DE LEITURA NA VOZ DE UNIVERSITÁRIOS DO  
CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, na Linha de Pesquisa Processos Psicológicos em Contextos Educacionais, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Santos, Valdecir Ramos.

Os sentidos das práticas de leitura na voz de universitários do curso de  
Pedagogia de uma universidade pública / Valdecir Ramos Santos –  
Curitiba, 2021.

157 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan

1. Leitura – Ensino superior. 2. Estudantes universitários. 3.  
Aprendizagem – Livros e leitura. 4. Leitura – Prática. 5. Compreensão na  
leitura. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **VALDECIR RAMOS SANTOS** intitulada: **OS SENTIDOS DAS PRÁTICAS DE LEITURA NA VOZ DE UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**, sob orientação da Profa. Dra. MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 26 de Maio de 2021.

Assinatura Eletrônica

28/05/2021 08:25:03.0

MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN  
Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

27/05/2021 18:03:36.0

VERONICA BRANCO  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

13/07/2021 12:09:50.0

ROSSANA APARECIDA FINAU  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico este trabalho à Elvirinha (in memoriam), minha mãe, mulher valente que sempre lutou como uma leoa para termos tudo, inclusive uma boa educação. Com seu jeito particular de educar, mas sempre soube que era para meu bem. Ensinou a ter fé, mesmo nos momentos de dor. Sei que, apesar de não estar presente fisicamente, ilumina os meus passos e orienta as minhas decisões e espero, um dia, poder estar ao seu lado novamente.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Pai Celestial por ter me proporcionado esta grande e transformadora experiência de vida.

Agradeço à professora Miriam, por ter me acolhido nesta longa e árdua jornada com uma generosidade, doçura, ética e o rigor de uma pesquisa científica, e também pelos inestimáveis ensinamentos acadêmicos, por todas as orientações, e também aquelas mais contundentes, pelas preocupações e, também, por ter estendido a mão no momento mais doloroso da minha vida. Atributos estes de um ser humano que está além.

Gratidão aos céus por ter colocado no meu caminho essa professora que estará no meu coração além da vida, pela generosidade em compartilhar seu conhecimento de uma forma tão sublime. “Educar é transformar” e a minha passagem por sua vida me transformou em um ser humano diferente daquele que iniciou esta pesquisa.

Agradeço a minha amiga Adriane Silva, por todo apoio, incentivo, e os momentos de desabafo que pode me ouvir. Um ser de uma generosidade além do seu tamanho. Um exemplo de pessoa culta, inteligente e sempre disposta a compartilhar com os seus semelhantes. Uma mulher de ideais e que luta pelos Direitos Humanos. Gratidão aos céus por permitir saber que ainda é possível acreditar no ser humano.

Agradeço ao grupo de pesquisa “PermaneSendo”, principalmente aos colegas: Adriane, Wallisten, Raquel e Douglas, que me acolheram de braços abertos. Este grupo tem um tom diferenciado e a grande responsável é a professora Miriam que, através da sua luz, atrai mais luz para seu entorno. Pessoas dispostas a compartilhar e ensinar seus conhecimentos de uma forma tão generosa.

Agradeço a Raquel Kampf, a minha tutora durante o curso do Pré-Pós. Meus primeiros passos na Pós-graduação se deram por este ser de luz, doce e muito disposta a compartilhar seus conhecimentos. Gratidão aos céus por ter permitido minha caminhada ao seu lado.

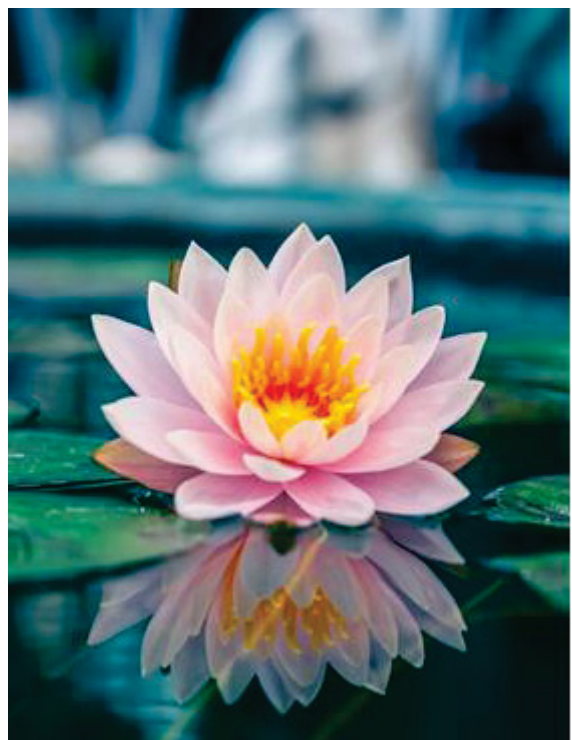
Agradeço ao Douglas por ter compartilhado comigo o grupo de estudos de Bakhtin e o seu exemplo como pesquisador. Gratidão aos céus por ter permitido minha caminhada ao seu lado.

Agradeço ao Wallisten, por sua generosidade e inteligência. Um exemplo de pesquisador a ser seguido, gratidão aos céus por ter permitido caminhar ao seu lado.

Agradeço ao curso Pré-Pós, na figura do professor Dr. Paulo. Experiência essa que me fez acreditar que era possível ingressar num curso de tamanho credibilidade na comunidade científica.

Agradeço ao professor doutor Ivo di Camargo Jr. por estar proporcionando a minha continuidade aos estudos Bakhtinianos.

Agradeço aos participantes da pesquisa, que gentilmente doaram seu tempo para o engrandecimento desta temática. Sem a colaboração de vocês nada disso seria possível.



“Nelumbo nucifera é uma planta aquática do gênero nelumbo, conhecida popularmente como lótus, **flor-de-lótus**, a bela flor emerge das águas sujas, turvas e estagnadas”.

## RESUMO

A (trans)formação profissional e a aquisição de conhecimentos dos estudantes na universidade é atravessada por práticas de leitura de gêneros científicos, que também são produtoras de modos de subjetivação. Assim, buscou-se investigar os efeitos de sentidos dessas práticas em acadêmicos de um curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma instituição pública. Trata-se de uma pesquisa qualitativa caracterizada por estudo documental e de campo que, por meio da análise dialógica bakhtiniana do discurso, se debruçou sobre os enunciados presentes no plano curricular e em ementas do curso, além das vozes de nove estudantes e uma professora. As discussões foram fundamentadas nos pressupostos enunciativo-discursivos do Círculo de Bakhtin, principalmente na concepção dialógica de linguagem e sujeito, e no conceito de letramento acadêmico (*New Literacy Studies*). Considerou-se para a análise dos dados: a transcrição de entrevistas dialogadas, as observações de aulas e o formulário preenchido pelos estudantes. As análises foram elaboradas levando em consideração as seguintes categorias de análise: (1) Efeitos subjetivos das práticas de leitura produzidos nos estudantes; (2) Estranhamento da leitura acadêmica e o prazer no ato de ler, ou a sua ausência; (3) A leitura como meio transparente de transmissão de conteúdos e a consequente pressuposição da (in) competência do estudante; e (4) Práticas voltadas para superar as dificuldades de compreensão da leitura dos gêneros científicos. Através dos recortes dos enunciados dos estudantes, constatou-se diferentes sentidos em suas subjetividades leitoras, sendo que alguns produziram efeitos negativos, através das dificuldades de compreensão daquilo que leem, tais como: exaustão, sofrimento e angústia, concretizados em atos como choro e discriminação. Para muitos dos participantes, a leitura na universidade tornou-se uma obrigação desmotivadora, assim como em suas experiências de vida e de processos de letramentos em etapas anteriores da escolarização. As observações de aulas e os enunciados analisados denotam que a falta de mediação, por parte dos docentes, faz com que os estudantes, em seu momento de conflito com as práticas dominantes da leitura, procurem, por si só, estratégias para enfrentar as dificuldades. A instituição, na maior parte das vezes, não apresenta ou sugere meios para a (re)significação do ato de ler na universidade. Também se constatou que há poucas ferramentas para transformar essa realidade. Dessa forma, além do debate sobre o sofrimento acadêmico, a pesquisa aponta a necessidade de maiores pesquisas sobre a temática e de políticas pedagógicas para que as universidades possam planejar ações formativas para a leitura de gêneros científicos, tornando mais significativas as experiências dos estudantes no contato com esses textos, bem como mais produtiva e tranquila a sua permanência nesse espaço.

Palavras-chave: Leitura, Práticas de Leitura, Universitários, Educação Superior, Círculo de Bakhtin, Leitura e Subjetividade.

## ABSTRACT

Professional (Trans) formation and the acquisition of knowledge by students at the university are crossed by reading practices of scientific genres, which are also producers of subjectivation modes. Thus, we sought to investigate the effects of the meanings of these practices in students of a Teaching degree in Pedagogy, from a public institution. It is a qualitative research characterized by documentary and field study that, through the Bakhtinian dialogical analysis of the discourse, focused on the statements present in the curricular plan and in the course descriptions, in addition to the statements of nine students and a teacher. The analyzes were developed taking into account the following categories of analysis: (1) Subjective effects of reading practices produced on students; (2) Strangeness of academic reading and pleasure in the act of reading, or its absence; (3) Reading as a transparent means of transmitting content and the consequent assumption of the student's (in) competence; and (4) Practices aimed at overcoming difficulties in understanding the reading of scientific genres. Through the clippings of the students' statements, different meanings were found in their reading subjectivities, some of which produced negative effects, through difficulties in understanding what they read, such as: exhaustion, suffering and anguish, concretized in acts such as crying and discrimination. For many of the participants, reading at the university has become a demotivating obligation, as well as in their life experiences and literacy processes in earlier stages of schooling. The observations of the classes and the statements analyzed show that the lack of mediation on the part of the teachers makes the students, in their moment of conflict with the dominant practices of reading, seek, by themselves, strategies to face the difficulties. The institution, most of the time, does not present or suggest means for the (re) signification of the act of reading at the university. It was also found that there are few tools to transform this reality. Thus, in addition to the debate on academic hardships, the research points to the need for further research on the subject and pedagogical policies so that universities can plan training procedures for reading scientific genres, making students' experiences in contact, with these texts more meaningful, as well as more productive and peaceful their permanence in that space.

Keywords: Reading, Reading Practices, Higher Education, College Students, Bakhtin Circle, Reading and Subjectivity.

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| GRÁFICO 1- QUANTIDADES DE MATRICULADOS, INGRESSANTES, EVADIDOS<br>E CONCLUINTES POR SETOR ..... | 27 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                                                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1</b> - Disciplinas obrigatórias do currículo pleno do curso de pedagogia presencial na habilitação magistério da educação infantil, magistério dos anos iniciais do ensino fundamental e na função de pedagogo (2007)..... | 101 |
| <b>Quadro 2</b> - Caracterização das participantes da pesquisa (acadêmicas do 1.º ano) .....                                                                                                                                          | 103 |
| <b>Quadro 3</b> - Caracterização das participantes da pesquisa (acadêmicas do 3.º ano) .....                                                                                                                                          | 104 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 1</b> - Artigos contendo práticas pedagógicas ou avaliativas de leitura ..... | 34 |
| <b>Tabela 2</b> - Artigos com abordagens teóricas ou teóricas-metodológicas .....       | 44 |

## LISTA DE SIGLAS

|        |                                                                             |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------|
| AG     | - Setor de Ciências Agrárias                                                |
| CAPES  | - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior               |
| CELIN  | - Centro de Línguas e Interculturalidade                                    |
| CEPPE  | - Conselho de ensino, pesquisa e extensão                                   |
| DEPLAE | - Departamento de Planejamento e Administração Escolar                      |
| DTPEN  | - Departamentos de Teoria e Prática de Ensino                               |
| DTFE   | - Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação                          |
| EAD    | - Educação a Distância                                                      |
| ENADE  | - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes                               |
| ENEM   | - Exame Nacional do Ensino Médio                                            |
| ES     | - Ensino Superior                                                           |
| FFCL   | - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras                                 |
| IES    | - Instituição de Ensino Superior                                            |
| INEP   | - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio<br>Teixeira |
| JD     | - Setor de Ciências Jurídicas                                               |
| MEC    | - Ministério da Educação                                                    |
| PAL    | - Setor de Palotina                                                         |
| PROVAR | - Processo de Ocupação de Vagas Remanescente                                |
| SACOD  | - Setor de Artes, Comunicação e Design                                      |
| SD     | - Setor de Ciências da Saúde                                                |
| SE     | - Setor de Educação                                                         |
| SEPT   | - Setor de Educação Profissional e Tecnológica                              |
| SHC    | - Setor de Ciências Humanas                                                 |
| SINAES | - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior                        |
| SISU   | - Sistema de Seleção Unificada                                              |
| TCLE   | - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                                |
| THE    | - <i>Times Higher Education</i>                                             |
| TOL    | - Setor de Toledo                                                           |
| UFPR   | - Universidade Federal do Paraná                                            |
| UTP    | - Universidade Tuiuti do Paraná                                             |



## SUMÁRIO

|                                                                                                                                 |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>APRESENTAÇÃO .....</b>                                                                                                       | <b>15</b> |
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                       | <b>19</b> |
| <b>2 PANORAMA DOS ESTUDOS NACIONAIS SOBRE A LEITURA NA<br/>UNIVERSIDADE .....</b>                                               | <b>31</b> |
| 2.1 ARTIGOS COM PESQUISA EMPÍRICA .....                                                                                         | 34        |
| 2.2 ARTIGOS TEÓRICOS E TEÓRICOS METODOLÓGICOS.....                                                                              | 44        |
| <b>3 PRINCIPAIS CONCEPÇÕES DE LEITURA .....</b>                                                                                 | <b>49</b> |
| 3.1 PERSPECTIVA ESTRUTURALISTA .....                                                                                            | 50        |
| 3.2 PERSPECTIVA COGNITIVA.....                                                                                                  | 51        |
| 3.3 PERSPECTIVA INTERACIONISTA .....                                                                                            | 52        |
| 3.4 PERSPECTIVA DISCURSIVA .....                                                                                                | 53        |
| 3.5 LINGUAGEM E LEITURA NA CONCEPÇÃO DISCURSIVA DO CÍRCULO DE<br>BAKHTIN.....                                                   | 55        |
| <b>4 DA FORMAÇÃO DO LEITOR AO LETRAMENTO ACADÊMICO .....</b>                                                                    | <b>63</b> |
| <b>5 CONCEITOS-CHAVE PARA UMA PESQUISA EM CIENCIAS HUMANAS DA<br/>TEORIA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN .....</b> | <b>67</b> |
| 5.1 BAKHTIN, INTERDISCURSO E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS.....                                                                        | 67        |
| 5.2 A COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA .....                                                                                        | 70        |
| 5.3 SUBJETIVIDADE .....                                                                                                         | 72        |
| 5.4 GÊNEROS DE DISCURSO.....                                                                                                    | 76        |
| 5.5 BAKHTIN E O ENUNCIADO .....                                                                                                 | 78        |
| <b>6 O MÉTODO.....</b>                                                                                                          | <b>82</b> |
| 6.1 FUNDAMENTOS DA PESQUISA BAKHTINIANA.....                                                                                    | 82        |
| 6.2 O CONTEXTO E A INSERÇÃO DO PROJETO .....                                                                                    | 85        |
| 6.3 DESENHO DA PESQUISA .....                                                                                                   | 86        |
| 6.3.1 A pesquisa de Campo .....                                                                                                 | 87        |
| 6.3.2 O estudo documental .....                                                                                                 | 91        |
| 6.4 ANÁLISE COMO INTERLOCUÇÃO.....                                                                                              | 92        |
| <b>7 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>                                                                                           | <b>94</b> |
| 7.1 ESTUDO DOCUMENTAL .....                                                                                                     | 94        |
| 7.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (CONTEXTO DA PESQUISA) .....                                                               | 95        |
| 7.3 O CURSO DE PEDAGOGIA (CORPUS DA PESQUISA) .....                                                                             | 97        |

|                                                                                                                 |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 7.3.1 Quadro Curricular .....                                                                                   | 100        |
| 7.3.2 Ementas .....                                                                                             | 101        |
| 7.4 PERFIL DAS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....                                                        | 102        |
| 7.5 ENTRETECENDO AS VOZES (OBSERVAÇÕES/ENTREVISTAS) .....                                                       | 105        |
| 7.5.1 Efeitos de sentido produzidos nos estudantes .....                                                        | 107        |
| 7.5.2 O estranhamento com a leitura acadêmica e o prazer no ato de ler, ou a sua<br>ausência .....              | 118        |
| 7.5.3 A leitura instrumental e a compreensão presumida .....                                                    | 126        |
| 7.5.4 Práticas voltadas para superar as dificuldades de compreensão da leitura dos<br>gêneros científicos ..... | 129        |
| <b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                             | <b>133</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                         | <b>136</b> |
| <b>APÊNDICE 1 - FORMULÁRIOS .....</b>                                                                           | <b>146</b> |
| <b>APÊNDICE 2 - NOMES FICTÍCIOS ATRIBUÍDOS ÀS PARTICIPANTES DO<br/>ESTUDO .....</b>                             | <b>151</b> |
| <b>ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>                                               | <b>153</b> |

## APRESENTAÇÃO

*A imersão do pesquisador no mundo da ciência:  
leituras que (trans)formam  
"O homem participa do diálogo como voz integral.  
Participa dele não só com seus pensamentos, mas  
também com seu destino, com toda a sua  
individualidade."*

*Mikhail Bakhtin*

Quando se está na posição de pesquisador em formação, muitos são os questionamentos que vem à mente. O olhar introspectivo para as experiências pessoais e profissionais se confunde, num primeiro momento, com o próprio objeto de estudo, pois as questões a que se propõe investigar emergem no campo da vida.

Ao ser levado por uma dessas inquietações próprias do viver, cuja conexão está intimamente ligada à minha trajetória, que passa como um filme em minha mente, primeiramente enquanto acadêmico do curso de Letras e depois na atuação como professor, comecei a perceber que meu objeto de estudo está presente na minha construção como sujeito. Discorrerei um pouco sobre ela.

O magistério sempre esteve atrelado a minha vida desde a infância, visto que uma das brincadeiras preferidas era ser o professor, mas de uma forma muito real, com quadro, giz, provas, livro de chamada e diários. Uma diversão que era levada com seriedade por uma criança.

Com o passar dos anos, essa ideia de lecionar foi deixada um pouco de lado e outros desejos emergiram. Passei por algumas profissões nas quais não me sentia realizado, mas que exercia por uma questão de sobrevivência. Ingressei na Faculdade de Análise de Sistemas, com a qual não me identifiquei, pois se tratava de um curso fortemente voltado para a área de exatas, fazendo com que perdesse o interesse e, logo, desistisse.

Foram aparecendo muitas inquietações sobre a vida profissional. E a ideia de ser um professor renasceu junto com uma das minhas paixões: o inglês, que me motivou a ingressar no curso de Letras na Universidade Federal do Paraná (a conclusão ocorreu no ano de 2000, na Universidade Estadual do Paraná, campus Paranaguá). Além do interesse pelo aprendizado da língua inglesa, a Literatura sempre esteve entre minhas prioridades, e o interesse pela Linguística nasceu depois, por meio do contato com esse curso.

Recordo-me de que o primeiro impacto com o mundo acadêmico, e o que me fez sentir que estava num espaço diferente do meu habitual, foi especificamente com a leitura de textos da esfera científica: os artigos e os livros de teoria. Acrescente a isso a grande quantidade exigida. Confesso que a postura de alguns docentes, que exigiam um grande volume de leituras, produções textuais e apresentações orais, fez com que refletisse sobre minha permanência nesse espaço.

E, especificamente, a leitura dos textos solicitados para as disciplinas de Linguística me causava um grande desconforto, pois cheguei a ler um capítulo inteiro, escrito na minha língua materna, sem compreender absolutamente nada, dando a impressão de ter lido algo em uma língua estrangeira.

Esse tipo de leitura, específica e abundante dentro das universidades, trouxe um sentimento de incapacidade, pois mesmo sendo um leitor proficiente em outros gêneros textuais a não compreensão das leituras solicitadas me causava muita frustração, além das apresentações de seminários, que causam um terrível desconforto. Recordo-me da primeira apresentação, para a qual foram dedicadas horas de leitura e estudo, todavia, a insegurança de estar à frente de uma classe universitária me levou a não comparecer porque era uma metodologia diferente para mim, específica da academia.

Acostumado com as aulas do cursinho, onde os conteúdos são "transmitidos" com pouca interação, sem que haja momentos de preparação para essa transição entre "universos" tão diferentes, a adaptação no ensino superior não foi nada fácil. Como conseguir realizar uma leitura com especificidades da academia sem nunca ter sido preparado anteriormente? Uma fala frequente dos professores nos primeiros semestres é a seguinte: "Se não tem domínio de gramática, inglês, entre outros conteúdos tem que 'correr atrás do prejuízo", e, assim, buscar aprender, mas de forma solitária, autônoma e dolorosa.

Essas ações faziam com que não me sentisse pertencente àquele espaço, e o sentimento de insegurança me deixava com o sentimento de incapacidade diante desse desafio. Outra experiência, que se somou a tudo isso, deixando marcas profundas, foi ter tido um professor que questionou meu texto, de forma pejorativa, diante de toda classe, e acabou por reforçar o meu sentimento de não pertencimento àquele lugar.

E, por não ter tido ninguém da família no ensino superior, havia o peso de ser o primeiro a ingressar na faculdade. Um embate entre duas forças vivia dentro do

meu ser: desistir ou continuar? Vozes que ecoavam e somavam-se às vivências frustrantes do início do curso.

Outra questão que sempre me causou muita angústia foi escrever no gênero científico acadêmico. Esse tipo de texto que exige uma conversa com várias vozes, discursos e reflexões de renomados pesquisadores. E a ideia de que quanto mais se escreve melhor sai a produção me causava esse sentimento de incapacidade. Porque é uma escrita que exige suas particularidades. Escrever um conto, para mim, é mais fácil. Porém um texto, dentro do gênero científico, podendo ser escrito e reescrito inúmeras vezes, articulando teorias, métodos e considerações pessoais, e que mesmo assim sempre poderá ter algo novo para ser acrescentado e melhorado, visando à publicação nas revistas científicas. Ou seja, um gênero sujeito à apreciação e valoração de uma comunidade científica e seus critérios próprios e exigentes.

Superados alguns limites, veio a formatura, e ingressei como professor concursado de Língua Portuguesa na rede estadual e trabalhei com todas as séries do Ensino Fundamental II e Médio (etapa com a qual tenho maior identificação). Pude observar alunos que chegaram a essa etapa lendo, mas com pouca proficiência, e uma grande maioria ainda com muitas dificuldades de leitura em textos elementares e, especialmente, os textos literários.

Revisitando meus trabalhos acadêmicos, pude lembrar-me da monografia de pós-graduação *Lato Sensu*, cujo tema também foi leitura. “A Contribuição do Ensino Médio na formação do Leitor”. E por que estou fazendo todo esse discurso introdutório que me remete ao passado? Para pontuar aspectos da minha trajetória de vida acadêmica e profissional no encontro com a pesquisa e demarcar a minha preocupação com as práticas de leitura realizadas no ensino superior. Portanto, a leitura dos textos da esfera científica tornou-se meu objeto de estudo nesta pesquisa e levou-me a pensar sobre os impactos causados no momento de transição do aluno calouro na universidade.

Em uma busca simples no Periódico Capes pode-se encontrar uma vasta literatura que aborda a leitura na educação básica de ensino, porém, no que diz respeito às práticas de letramento no ensino superior, tais estudos têm uma produção baixa. As pesquisas encontradas abordam, frequentemente, a questão da falta de apropriação do gênero científico como sendo o grande problema, mas sempre fazendo um recorte na escrita, como fundamental, nesse processo do desenvolvimento do letramento acadêmico.

Esses argumentos me levaram a centralizar como problemática principal deste estudo identificar as práticas de leitura acadêmica nos primeiros semestres de um curso de Pedagogia, de uma universidade pública da capital do Paraná. E assim, verificar como as práticas de leitura nesta comunidade linguística tem impactado na produção de sentidos e de subjetividade dos alunos. Refletir as representações sobre leitura, de professores e alunos, e suas contribuições para a constituição da práxis de leitura tornou-se nosso desafio de pesquisa.

## 1 INTRODUÇÃO

*“[...] A capacidade de ler os indícios do curso do tempo em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos).”*

*Mikhail Bakhtin*

O acesso às universidades brasileiras, principalmente às Federais e Estaduais, tem como processo histórico de seleção para ingresso um concurso chamado exame vestibular. A partir do ano 2000, a nota do Exame Nacional do Ensino Médio do ano 2000 (ENEM) passou a ser utilizada, também, como critério de entrada. Devido à grande procura pelas instituições públicas, tornou-se um concurso concorrido e mais criterioso. E uma das razões dessas exigências pode estar relacionada à gratuidade e à qualidade dos cursos, legitimada pelas avaliações ministradas pelo Ministério da Educação (MEC).

A procura por alguns cursos de maior prestígio social, principalmente das áreas de saúde e exatas, acarreta um grande volume de inscrições. Porém, o número de vagas ofertadas ainda é insuficiente para atender aos jovens que procuram cada vez mais entrar no ensino superior (IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; POLYDORO, 2000).

Consequentemente, constitui-se uma concorrência maior no concurso, gerando uma relação alta de candidato por vaga. Por isso, as instituições universitárias têm como objetivo escolher os candidatos com score maior, considerando-os como os mais aptos.

Em função desses argumentos, aponta-se que essas Instituições de Ensino Superior públicas tendem a selecionar alunos com um rendimento satisfatório, ou maior, em relação aos requisitos necessários para a seleção. Como consequência, cria-se um rótulo: “os estudantes da Federal” – como membros de um grupo de excelência, com um “carisma grupal” (ELIAS; SCOTSON, 2000). Os candidatos aprovados ganham da sociedade um status de “inteligente”, por ter disputado a vaga com muitos concorrentes e obtido a aprovação numa instituição pública de renome. Nessa acepção, Litenski (2016), “Afirma o lugar de prestígio social que esta instituição ocupa”, sendo motivo de orgulho para o povo paranaense.

Assim, são geradas expectativas, por vezes estereotipadas, de “bom aluno” em relação a esses universitários e, portanto, espera-se uma excelência quanto ao

desempenho acadêmico, pela simples razão de ter sido aprovado por um vestibular de uma universidade renomada e pertencente ao grupo das mais concorridas e melhor avaliadas país, e que garante uma marca: a “grife Federal”, conforme verifica-se no trecho abaixo:

Os próprios alunos do Provar apontam, muitas vezes, que seu maior interesse em estudar na universidade, agregado ao da gratuidade do ensino, é o que aqui se chama de grife UFPR: “a expectativa de entrar na UFPR é o desejo de todos os alunos, em primeiro lugar por não pagar e depois pela qualidade do ensino e o peso que o diploma tem no mercado de trabalho”. (BAIBICH-FARIA; ARCO-VERDE, 2006, p.260).

As autoras citam outra forma de ingresso na Universidade Federal do Paraná: o Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes (PROVAR). Elas também relatam a importância dada pelos alunos em relação ao peso de um diploma conquistado em uma universidade pública de alto prestígio e dos seus efeitos no currículo como possibilidade de uma garantia de um futuro promissor.

De acordo com Litenski (2016, pg.85):

Estes posicionamentos dos estudantes denotam como a entrada na universidade é significada de modo muito positivo por eles, e como almejam fazer parte desta comunidade, ser valorizado nela, bem como a concebem como compreendem o ensino superior como principal meio de inserção profissional e ascensão social.

Após o resultado de aprovação no vestibular e a efetivação da matrícula, o estudante, já dentro do espaço universitário, tende a criar expectativas sobre a experiência universitária (SOARES; FRANCISCHETTO; DUTRA; MIRANDA; NOGUEIRA; LEME; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014). A entrada à universidade já evidencia um “processo de estranhamento” (PAN et al., 2014, p. 7) ao qual o estudante precisa se adaptar em vários aspectos, sendo um deles a nova comunidade linguística que compõe esse novo ambiente, ou seja, no ensino superior.

Como processo de inserção das atividades acadêmicas, o estudante irá deparar-se com uma “nova” leitura, ou seja, o gênero acadêmico. Isso se materializa no momento em que o calouro passará por períodos de extensas e diferentes leituras acadêmicas, com as quais até então não estava habituado ou mesmo com tipos de texto que nunca leu. Ingressar no ES (Ensino superior) traz novas responsabilidades, gera alterações na maneira de organizar o tempo e nos níveis de exigência requeridos

para executar as tarefas acadêmicas (TEIXEIRA; DIAS; WOTTRICH; OLIVEIRA, 2008).

Uma delas é a apresentação e o contato com o texto científico pertencente a essa esfera social e linguística. Embora, ao longo de sua vida estudantil, tenha tido, ou possa ter tido, uma vida de leituras e produções, em outras palavras, uma história com o mundo das letras, isso não o prepara para leitura/escrita dentro da academia.

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, saber fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais calar-se ou então intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social. (BAKHTIN, 2003, p. 170).

A leitura de textos de gêneros científicos pertence a uma esfera muito peculiar, e saber ler dentro da academia está ligado às relações de poder, portanto, essas práticas de leitura na universidade têm um viés bem particular e diferente do que foi proposto na modalidade de ensino anterior. A vida acadêmica é carregada de leituras com léxicos e jargões com especificidades de cada área escolhida pelos calouros. A leitura dos textos da esfera acadêmica pode acarretar dificuldades de compreensão devido às particularidades desse tipo de texto. Branco e Pan (2016) explicitam que, “Ao ingressar na universidade, muitos estudantes enfrentam obstáculos próprios desse nível” (p. 157).

A dificuldade, por parte da leitura de textos científicos, poderá acontecer logo no início da graduação, pois esse é o momento em que o leitor terá contato com textos específicos da academia. Para Bakhtin (1997, p.282), “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.” Os gêneros do discurso são a materialização do diálogo cotidiano; portanto, sua variedade é infinita. Cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gêneros, daí sua heterogeneidade.

Se o estudante, por conta própria, conseguir avançar e sanar suas dificuldades de compreensão, mediante as especificidades dos textos de gêneros acadêmicos, ele ganhará destaque e projeção dentro da Universidade. Caso contrário, poderá ser mal avaliado e terá dificuldades no processo de formação. Por não saber dominar esse gênero, poderá, também, ser alvo de violência simbólica dentro da

instituição (por parte de colegas e professores), o que muitas vezes poderá refletir numa sensação de fraqueza e impotência, gerando dificuldades de exposição das dúvidas e podendo causar repulsa pela prática da leitura acadêmica. É o sentimento de não pertencimento àquele espaço. Também Litenski (2016, p.75) contribui com esta afirmação:

A partir dos discursos que ditam como deve ser o estudante universitário, estes se identificam e se diferenciam de tais modos, e nesse processo, os discursos relativos à individualização dos problemas e das dificuldades acadêmicas, possibilitam a produção de sentidos sobre ser estudante na UFPR.

Para Bakhtin (1997), a linguagem é concebida enquanto processo concreto e constante de interação social, e, por isso, ele se opõe à compreensão da língua entendida como sistema de signos abstratos, ou como veículo de expressão do pensamento individual, modos pelos quais os linguistas estruturalistas de sua época concebiam a linguagem. Segundo o autor, a linguagem é um processo de interação e não se materializa sob a forma de atos individuais.

É possível que o estudante universitário seja considerado escritor por ter conseguido realizar com êxito ou relativa satisfação a produção de texto proposta no concurso vestibular, nesse caso, pré-requisito na aprovação. Ou seja, a comunidade acadêmica pressupõe que, por dominar as habilidades básicas de leitura e escrita, esse estudante já está pronto para efetuar com êxito e de forma independente a imersão nos gêneros científicos. Nesse caso, supõe-se que a aprendizagem da linguagem escrita se dá nos anos iniciais da educação formal, e sua consolidação deve ocorrer durante a educação básica.

De acordo com Almeida e Pan (2017), há um discurso predominante de que esse estudante já foi letrado na educação básica e, portanto, terá que dominar a escrita na academia. Reiterando esse imaginário, Pan e Litenski (2018) afirmam que para muitos se "O estudante já domina a escrita de tal modo que não restariam aspectos a serem trabalhados neste âmbito", supõe-se então que poderá ler e escrever dentro do gênero científico sem maiores dificuldades.

Reiterando essa afirmação, Pan (2006) complementa que: "tal compreensão resulta de uma forma de conceber a escrita enquanto um código, meio neutro de registro e transferência do conhecimento, cujo domínio depende do desenvolvimento cognitivo individual". Portanto, se há dificuldades não é de

responsabilidade da universidade, mas sim, do próprio estudante. Os professores podem reafirmar um pensamento de que esses alunos estejam prontos para as novas práticas de leitura dos gêneros requeridos pelo ambiente acadêmico.

Pan e Litenski (2018), citando (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV<sup>1</sup>, 1929/2014), apontam que os filósofos da linguagem, que compõem o chamado Círculo de Bakhtin, problematizam tal concepção de linguagem e asseveram nos fundamentos que consolidam a sua compreensão como prática social. Para eles, a linguagem constitui-se pelo princípio da dialogia (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2014; BAKHTIN, 1979/2011), uma vez que decorre de relações de sentido (posições axiológicas) que se estabelecem durante o processo de comunicação verbal (FARACO, 2009). É resposta ativa à cadeia infinita de enunciados (historicidade), pois a palavra viva é sempre endereçada a um outro, no infinito diálogo de vozes que operam sempre sob tensão nos diferentes discursos que configuram um grupo ou uma comunidade, configurados como uma arena de vozes sociais

A habilidade de leitura e escrita, dentro do contexto universitário, tem uma função primordial, pois a produção científica perpassa diretamente por essas formas de veiculação da linguagem. A falta de compreensão desses gêneros textuais, o alto volume de produtividade exigido e a recorrência com que o texto produzido pelo estudante é devolvido para reescritas faz parte do processo da escrita, conforme relatam autores como Sousa (2008), Guedes (2009) e Koch e Elias (2011), apontando a importância do retorno ao texto, embora essa prática possa ser entendida como um dos fatores cujos resultados possam gerar sentimentos de incompetência e frustração em relação ao texto sempre não estar satisfatório.

O estudo de Jaques (2017), realizado com estudantes que ingressaram na Universidade Federal do Paraná pelo PROVAR, relata que “Os estudantes compartilham o sentimento de frustração e sofrimento na tentativa de se adaptarem e

---

<sup>1</sup> Hoje se sabe com alguma clareza, embora muitos elementos permaneçam inexplicados, que o provável autor de *Marxismo e filosofia da linguagem* é Volochínov. A despeito de ter sido essa a assinatura da obra na sua primeira edição russa, na década de 1970, difundiu-se no Ocidente, a partir das afirmações do semiólogo V. V. Ivánov, que a autoria de fato fosse de Bakhtin. Como somente nas últimas décadas o consenso em torno do nome de Volochínov começou a crescer, as traduções que foram surgindo nesse intercurso variam, atribuindo a autoria ora a um, ora a outro e às vezes aos dois. Na edição argentina, por exemplo, a autoria é atribuída a Volochínov, embora no prefácio, a tradutora Tatiana Bubnova afirme que as contribuições de Bakhtin não podem ser delimitadas (BOENAVIDES, 2015, p. 212). Nesse sentido, optou-se neste trabalho por utilizar o nome dos dois teóricos na referência da autoria.

de se enquadrarem ao dito perfil do universitário da UFPR, na suposição de que seriam aceitos” (p.18).

É possível que as práticas de leitura desenvolvidas na universidade sejam produtoras de inseguranças, angústias e aflições e, conseqüentemente, um sentimento de um não pertencimento a esse espaço social; em alguns casos, o desânimo pode levar o aluno a desistir do curso. Segundo Pan (2017), muitos acadêmicos relatam que, ao se depararem com a leitura e a produção de textos científicos, desenvolvem um distanciamento das competências dessas práticas, mesmo já possuindo um repertório de leitura para além da universidade. Razões que podem levar o aluno ao sentimento de desânimo, insegurança e dificuldades.

Ainda nas palavras de Almeida e Pan (2017, p.75-76):

[...] a apropriação dos sentidos de textos especializados de diferentes áreas de conhecimento se inicia de modo formal na universidade; o fato de o universitário ter o domínio da leitura e da escrita ao chegar neste nível de educação, não significa que seja capaz de ler e escrever qualquer tipo de texto.

É no contato com os textos especializados que se dá esse processo de apropriação dessa leitura/escrita científica, ou seja, do letramento acadêmico, que dará início à compreensão satisfatória, plena ou não.

Nos primeiros semestres de curso na universidade, se inicia a produção de textos acadêmicos, tais como: artigos, resenhas, ensaios e fichamentos de textos, que são requeridos do aluno como tarefas do processo de aprendizagem, no decorrer e no final de algumas disciplinas, com viés avaliativo e quase nunca com uma motivação de escrita.

Uma das condições para permanecer no ensino superior é dominar as práticas de produção e construção de conhecimentos e de sentidos, no contexto acadêmico, num processo de reaprender a ler com diferentes vozes e discursos.

Bakhtin/Volóchinov (1929/2014, p.14) diz que "a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios". Escrever dentro de um pressuposto, com uma visão epistemológica é uma forma de ter as portas da instituição de ensino superior abertas. Caso haja falha nesse processo, elas poderão ser fechadas.

Para Roth e Hendges (2010, p. 13), “[...] na cultura acadêmica, a produtividade intelectual é medida pela produtividade na publicação”. Essa política de produção inicia-se na graduação e se cristaliza na pós-graduação. Devido à necessidade de produtividade acadêmica, que é imposta aos próprios docentes, normatizada e

legitimada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), todos são avaliados pela produção. É uma prática exigida aos professores que perpassa e vai ser transferida aos alunos da graduação também.

A produção textual na esfera acadêmica é muito especializada, e elaborar uma produção científica pode trazer algumas dificuldades, como articular essas vozes alheias para dentro do texto e manter a originalidade. Segundo Bartholomew (1985, p. 273), essas práticas na universidade são descritas da seguinte forma:

Cada vez que se senta para escrever para nós, o aluno tem que inventar a universidade para aquela circunstância – inventar a universidade, ou seja, uma ramificação dela, como História, Economia, Antropologia ou Inglês. Ele tem que aprender a falar nossa linguagem, falar como falamos, experimentar formas específicas de saber, selecionar, avaliar, relatar, concluir e argumentar que definem o discurso de nossa comunidade.

O calouro passará por um processo de reaprender a ler e reescrever no gênero acadêmico, e esse gênero perpassa muitas vozes, oriundas de citações e teóricos que atestam o objeto de estudo, além das expressões usadas nas disciplinas específicas. Essa combinação é possível que conduza a aluno a uma leitura com possíveis lacunas. Segundo Marinho (2010), a universidade precisa repensar a maneira como enfrenta as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos nesse espaço: o domínio de um gênero é uma forma de ação social. Isso significa que é possível ter um bom domínio da língua, mas ser inexperiente na atividade de produzir os gêneros.

Relacionando essas discussões ao contexto do ensino superior, Fischer (2007) destaca que muitas questões diferenciam o meio acadêmico de outros contextos de ensino. As práticas de leitura e escrita encontradas no ensino superior diferem das práticas anteriores à entrada na universidade. Além disso, também é possível ouvir “queixa frequente entre professores universitários de que os alunos que entram na universidade estão mal preparados para o ensino a que vão ser expostos” (HENDERSON; HIRST, 2006, p. 25)

Segundo Gee (1996), os alunos encontram dificuldade na escrita acadêmica não por não saberem ler e escrever, mas pelo fato de não terem sido expostos, nos ensinos fundamental e médio, aos comportamentos linguísticos e sociais específicos do domínio acadêmico. Russel também contribui para essa questão dizendo que a escrita “não é uma habilidade generalizável que se aprende de uma vez por todas,

mas uma conquista ou feito que pode ser desenvolvido, que requer muita prática” (RUSSEL, 2009, p. 241).

Será possível então pensar que as práticas relacionadas à leitura e escrita no Ensino Médio sejam suficientes para conduzir o estudante ao sucesso acadêmico no Ensino Superior? Em caso negativo, a quem caberia a responsabilidade por desenvolver tal aprendizado? É recorrente o discurso entre os docentes de que os alunos não sabem escrever. Estariam os docentes e as IES preocupados, implicados e também responsabilizados com práticas exitosas de leitura e escrita?

Alguns estudos no Brasil (FISCHER, 2007; MOTTAROTH; HENDGES, 2010; MARINHO, 2010; FIAD, 2011) apontam que as dificuldades de leitura e escrita acadêmica também estão relacionadas às políticas de acesso à Universidade, como as cotas nas universidades públicas, bem como aos programas diferenciados de acesso aos alunos ingressantes nas instituições superiores privadas, que promoveram a chamada democratização do acesso ao Ensino Superior. Observa-se, contudo, que essas dificuldades estão presentes em todas as esferas das IES independentemente da forma de acesso, e claro que cada segmento com suas particularidades.

Algumas questões que podem ser levantadas para o desenvolvimento desta pesquisa são elas:

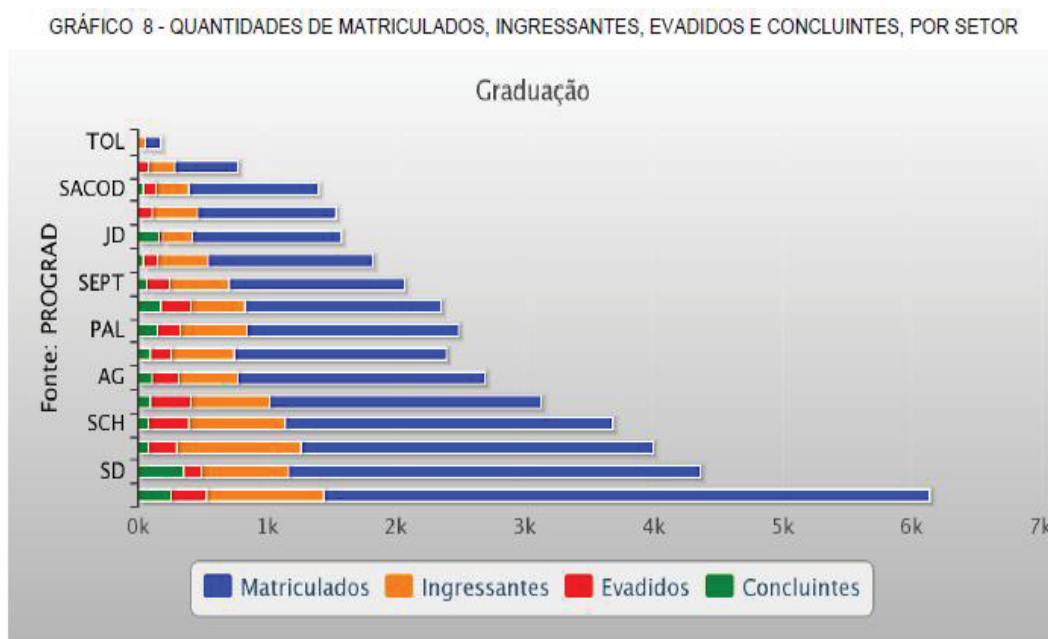
- 1) Quais os sentidos que os professores do ensino superior atribuem às dificuldades de leitura dos estudantes para os textos acadêmicos?
- 2) As universidades reconhecem essas possíveis dificuldades e estão preparadas para oferecer formação diferenciada ao domínio do discurso acadêmico e de seus gêneros próprios?
- 3) Será que o simples fato de o estudante não ter sido exposto ao gênero nas modalidades de ensino anteriores é a principal ou uma das razões para as dificuldades encontradas na transição do ensino médio ao superior?
- 4) Além disso, ao decorrer dos semestres, com a exposição aos textos e às práticas de leitura, será que é possível para o estudante encontrar um caminho para a resolução do problema?

A transição do ensino médio para a educação em nível superior não tem ocorrido de forma harmoniosa; há uma notória ausência de políticas inclusivas para a adaptação dos novos ingressantes nas universidades. Almeida e Pan (2017, p. 76) alertam para o fato de que as “[...] dificuldades estão normalmente associadas, então,

ao preparo nos níveis de educação anteriores ao ingresso na universidade, ou a problemas relacionados ao desenvolvimento cognitivo do estudante”, e, nesse sentido, as instituições procuram e nominam os culpados, mas será que os professores têm consciência da causa desse processo de leitura.

Por outro lado, é possível constatar, na observação do gráfico a seguir do relatório da Universidade Federal do Paraná, Pró-reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças coordenação de Planejamento Institucional de 2017, um dado que pode chamar atenção: o número de ingressantes e concluintes tem gerado grande disparidade entre os alunos ingressantes e os que não completam seus estudos.

**Gráfico 1 - QUANTIDADES DE MATRICULADOS, INGRESSANTES, EVADIDOS E CONCLUINTES POR SETOR**



FONTE: [http://www.proplan.ufpr.br/portal/rel\\_atv/relatorio\\_de\\_atividades\\_\(2017, p.315\).](http://www.proplan.ufpr.br/portal/rel_atv/relatorio_de_atividades_(2017, p.315).)  
Acesso em: 25/09/2019.

Observa-se que o gráfico da imagem anterior apresenta variações entre o número de ingressantes e concluintes, nos diferentes setores da Universidade Federal do Paraná, no ano de 2017: (SEPT) Setor de Educação Profissional e Tecnológica, (SACOD), Setor de Artes, Comunicação e Designa, (SD) Setor de Ciências da Saúde, (JD) Setor de Ciências Jurídicas, (TOL) Setor de Toledo, (PAL) Setor de Palotina, (AG) Setor de Ciências Agrárias. Pode-se observar que o (SCH) Setor de Ciências Humanas, apresentou uma das porcentagens mais baixas de

concluïntes, evidenciando a necessidade de se investigar os motivos desse abandono. Em relação ao curso de Pedagogia o qual pertence ao Setor de Educação (SE) questiona-se a possibilidade deste dado se repetir. Nesse sentido, levanta-se a seguinte hip3tese: Teriam as dificuldades com as prátïcas de leitura dos gêneros acadêmicos contribuído para essa estatística?

A leitura de textos científicos precede qualquer atividade acadêmica porque tudo o que se produzirá na Universidade é resultado desta prática. E é o primeiro contato com essa nova realidade estudantil que esse aluno terá. Entender as redes dialógicas do texto é fundamental para posicionar-se de forma crítica diante dele. A falta de domínio das leituras acadêmicas pode ser um fator que gere desestímulo e comprometer a permanência no curso. É possível que o número de desistência tenha uma relação com os problemas enfrentados logo na transição, ou seja, o domínio com a leitura/escrita na universidade.

Nas buscas pelas pesquisas realizadas nos últimos cinco anos sobre a temática da leitura na universidade em periódicos científicos, foram encontrados poucos resultados, mesmo com a relevância que esse assunto tem no processo de formação do leitor na universidade.

Logo, esta pesquisa poderá apresentar um importante avanço para os estudos do letramento acadêmico, especificamente no que tange à leitura científica, dando visibilidade ao tema e possibilitando reflexões sobre a transição dos estudantes do ensino médio para os primeiros anos do ensino superior e a permanência desses sujeitos nesse espaço.

Assim, compreendendo as dificuldades encontradas na leitura científica durante a transição para a universidade e a necessidade de pesquisas envolvendo essa temática, questiona-se: **Quais os sentidos das dificuldades enfrentadas pelos universitários ao ingressar no Ensino Superior em relação às práticas de leitura?**

Para responder aos questionamentos levantados neste texto introdutório, e ao problema de pesquisa formulado acima, em forma de uma pergunta norteadora, priorizou-se como **objetivo geral investigar os sentidos das práticas de leitura de textos da comunidade científica, no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Paraná, e os efeitos produzidos nos estudantes**. Para alcançar esse fim, foram estabelecidos os objetivos específicos: I) Identificar as principais práticas de leitura realizadas no curso de Licenciatura em Pedagogia da

referida Universidade, II) Configurar as principais dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos na leitura dos textos propostos na universidade, III) Analisar dialogicamente os enunciados dos universitários sobre as práticas de letramento (com ênfase na leitura) em suas trajetórias de vida acadêmica até a universidade.

Este estudo foi organizado em oito capítulos, conforme apresentados abaixo:

1. **Introdução:** Contém a temática da investigação, ou seja, a leitura na universidade, situando a problemática, contextualizando-a, justificando sua necessidade social e científica ao campo dos estudos do letramento acadêmico e apresentando seus objetivos;
2. **Revisão da literatura:** Apresenta a análise de artigos produzidos no cenário nacional, em um recorte temporal de cinco anos, que se debruçaram sobre a questão da leitura no ensino superior, visando identificar a natureza da investigação (empírica, teórica ou teórico-metodológica) e as perspectivas conceituais de leitura, a fim de mapear e discutir esses estudos e compreender as similitudes e especificidades de cada um, o avanço que trazem ao campo de estudo do letramento acadêmico e de como esta dissertação poderá contribuir para ampliar esse debate;
3. **Concepções de leitura:** Apresentar-se-ão as principais concepções de leitura que tem embasado as discussões sobre a temática na atualidade (estruturalista, cognitiva, interacionista e discursiva);
4. **Linguagem e leitura na concepção do círculo de Bakhtin:** Traz elementos para um constructo teórico de leitura elaborado a partir da perspectiva enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin;
5. **Fundamentação teórica:** Essa parte do estudo é de extrema relevância para todas as discussões e reflexões possibilitadas no decorrer da pesquisa, ela traz os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, principalmente os relacionados aos conceitos de enunciado, gêneros do discurso, compreensão ativa e responsiva e dialogismo. Também apresenta uma conceitualização de subjetividade a partir da arquitetônica bakhtiniana;
6. **O método:** Caracteriza-se pelo desenho metodológico da pesquisa, através da apresentação do lócus e dos sujeitos participantes, dos instrumentos utilizados para a produção de dados (entrevista dialogadas, observações de aulas e questionários) e do método de análise (dialógico);

7. **Resultados e discussões:** Serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa de orientação bakhtiniana, ou seja, os sentidos produzidos pelas práticas de leitura no ensino superior de uma IES pública e seus reflexos na constituição das identidades discentes e profissionais dos acadêmicos;
8. **Considerações Finais:** Síntese dos resultados e análises, reflexões provisórias sobre o tema e apontamentos para estudos futuros.

## 2 PANORAMA DOS ESTUDOS NACIONAIS SOBRE A LEITURA NA UNIVERSIDADE

*“Etapas do movimento dialógico da interpretação: o ponto de partida – um dado texto, o movimento retrospectivo – contextos do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto.”*

*Mikhail Bakhtin*

Este capítulo apresenta uma revisão integrativa da literatura científica que, segundo Scorsolini-Comin (2014), além de mapear a literatura sobre um tema, almeja discuti-la de modo integrado e crítico, a fim de possibilitar o levantamento de lacunas e de evidências para a prática profissional na área.

Dada a complexidade do tema da leitura no ensino superior, faz-se necessário conhecer e discutir artigos realizados no campo da leitura no ensino superior brasileiro, publicados entre os anos 2015 e 2019, em termos de pesquisas e práticas, e tipificar essas pesquisas quanto à natureza da investigação (teórica ou empírica), as perspectivas conceituais sobre leitura, seus objetivos, resultados e indicações para o avanço das práticas leitoras no contexto universitário nacional. E com isso, situar melhor a relevância do tema investigado na dissertação e os caminhos possíveis para o desenho da pesquisa.

Para estudar a leitura no cenário nacional, é necessário também situar as práticas de leitura apresentadas e sua relação intrínseca com as diferentes concepções de linguagem que coexistem no campo educacional brasileiro, as quais são: linguagem como expressão do pensamento; instrumento de comunicação e forma de interação (GERALDI, 2004).

Os apontamentos de Hoppe (2014) também serão importantes para as análises realizadas, ela destaca que a forma de se conceber e trabalhar com a leitura também está atrelada às diferentes perspectivas que se tem sobre texto e leitor, sendo elas: (1) as perspectivas centradas no autor, em que não se prevê a influência do outro nem da situação social na construção dos enunciados, pois trata-se de um ato monológico-individual. (2) a perspectiva centrada no texto, na qual a prática de leitura não passa de mera reprodução, pois o bom leitor é o que lê o texto de modo previsto, realizando apenas uma decodificação; (3) a perspectiva do leitor o qual é responsável pela construção do sentido produzido por seu conhecimento de mundo adquirido

previamente; (4) perspectiva da interação entre autor-texto-leitor que defende a importância da interação entre texto e leitor como imprescindíveis para o processo da leitura, pois o significado não fica restrito nem ao texto nem no leitor. E, por fim, a autora inclui uma quinta perspectiva, (5) a discursiva, que se salienta um posicionamento diferenciado em relação à concepção da linguagem, para além da interação sujeito-sujeito, pois os considera situados historicamente, atravessados pela cultura, por relações de poder, ou seja, pelo princípio da dialogicidade. O sujeito não vê o texto como um todo, mas como um discurso. Destaca-se que as discussões que serão apresentadas neste capítulo serão atravessadas por esses conceitos e concepções de leitura e leitor.

As pesquisas pelos artigos indexados foram realizadas nas bases eletrônicas: Periódicos eletrônicos oferecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); do Ministério da Educação (MEC); e *Scielo*, que pertence ao Projeto FAPESP/BIREME/CNPq<sup>2</sup>. Os termos de busca com operadores booleanos foram: Leitura and práticas and Letramento Acadêmico, os quais deveriam aparecer em títulos, resumos, assuntos ou palavras-chave. Dessa forma, delimitou-se a busca por leitura no espaço universitário, garantindo um arcabouço teórico com contribuições para o campo de estudo em questão.

Os levantamentos ocorreram nos dias 13 e 14 de junho do ano de 2019, para os critérios de inclusão foram selecionadas pesquisas que se limitassem ao campo em evidência proposto, ou seja, abordagem das práticas de leitura em Instituições de Ensino Superior que nortegassem as discussões sobre o letramento acadêmico.

Foram excluídas as seguintes produções: (a) artigos indexados publicados antes do ano 2015; (b) artigos cuja abordagem contemplassem outras temáticas no ensino superior; (c) artigos que tratam da leitura em outros níveis de ensino.

Os resultados das buscas iniciais, em termos quantitativos, foram: Periódicos CAPES ( $n = 89$ ), *Scielo* ( $n = 5$ ), totalizando 94 registros. A primeira exclusão foi dos registros que abordavam o ensino superior ( $n = 57$ ), mas não se relacionavam com o

---

<sup>2</sup> FAPESP: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. O Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde, também conhecido pelo seu nome original Biblioteca Regional de Medicina (BIREME), é um centro especializado da Organização Pan-Americana da Saúde / Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS), orientado à cooperação técnica em informação científica em saúde. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros.

objetivo deste estudo. Na sequência, foram recuperados artigos cuja abordagem era leitura e escrita ou leitura ( $n=37$ ). Em uma terceira etapa, foram selecionadas somente as pesquisas que se enquadrassem nos descritores (Leitura and Práticas and Letramento acadêmico) e no recorte de tempo estipulado, ou seja, os últimos 5 anos (2015 a 2019). Dos artigos selecionados na base *Scielo*, 3 deles constavam na Base da Capes e, por isso, não foram contabilizados.

Ao todo, foram selecionados e analisados 12 artigos que tratam especificamente da leitura para compor o *corpus* do estudo

A partir da coleta dos dados, foi possível construir um perfil dos trabalhos sobre as temáticas Leitura e Escrita ou Leitura em âmbito universitário. Constatou-se que há mais pesquisas envolvendo a Leitura e Escrita do que a Leitura especificamente. Esse dado é bastante relevante, considerando a importância da leitura acadêmica, e que é por meio dela que os estudantes têm contato com o texto científico e as singularidades da linguagem empregada nesse gênero, e também com o conhecimento historicamente construído na área de formação, indispensável na construção da sua identidade profissional.

Compreendendo a universidade como uma esfera própria de atividade humana, que possui um modo particular de comunicação, e a leitura como a principal mediadora deste processo, inclusive das interlocuções orais, é possível que os estudantes se sintam desamparados, “precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero” (BAKHTIN, 1997, p. 303-304) desta comunidade discursiva. Assim, não raro são os estudantes que se dizem incapacitados para fazer perguntas nas aulas, pois não compreendem os textos que embasam as discussões e desconhecem o modo argumentativo verbal sob o qual elas se estruturam. Destaca-se, portanto, que as relações dialógicas em sala decorrem, preponderantemente, das leituras realizadas.

Respaldando-se nessa importância, os artigos lidos na íntegra foram aqueles que tratam da leitura na universidade e, a partir dos conteúdos abordados em cada produção, foram construídas as seguintes categorizações: (a) Artigos resultantes de pesquisas empíricas que abordam as práticas pedagógicas ou avaliativas de leitura na universidade ( $n=7$ ); (b) Artigos que discutem teorias e/ou metodologias de leitura no contexto universitário ( $n=5$ ). Esses estudos serão apresentados e discutidos nas seções a seguir.

## 2.1 ARTIGOS COM PESQUISA EMPÍRICA

**Tabela 1** - Artigos contendo práticas pedagógicas ou avaliativas de leitura

| Artigo                                                                                                                                             | Ano de publicação | AUTORIA                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Leitura e pesquisa como prática para aulas interativas no ensino superior: relato de experiência</i>                                            | 2016              | CÁRIA, Neide Pena; CALIATTO, Susana Gakyia; ANDRADE, Nelson Lambert de                                                             |
| <i>O letramento acadêmico de estudantes “não tradicionais” em cursos superiores tecnológicos: avaliando uma experiência de mediação pedagógica</i> | 2018              | EGITO, Niedja Balbino do; SILVEIRA, Maria Inez Matoso                                                                              |
| <i>Prática de leitura no ensino superior: o gênero artigo acadêmico</i>                                                                            | 2015              | BRAGANÇA, Marcela Langa Lacerda                                                                                                    |
| <i>Competências leitoras no ensino superior</i>                                                                                                    | 2018              | PAGNAN, Celso Leopoldo; SOUZA, Márcia Cristiane Canguçu Rodrigues de                                                               |
| <i>Análise das práticas de letramento de ingressantes e concluintes de uma instituição de ensino superior: estudo de caso.</i>                     | 2016              | LUSTOSA, Sandra Silva; GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Gisele Aparecida de Athayde; SILVA, Daniel Vieira da |
| <i>O processamento da leitura de textos impressos e digitais: uma experiência com alunos do ensino superior.</i>                                   | 2018              | OLIVEIRA, Jairo Venício Carvalhais Oliveira                                                                                        |
| <i>Compreensão de leitura no curso de Psicologia: explorando diferenças</i>                                                                        | 2015              | OLIVEIRA, Katya Luciane de; CUNHA, Neide de Brito; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos                                             |

Fonte: Autor, 2019.

Os artigos que compõem o quadro acima foram organizados em dois grupos. Primeiramente, serão apresentados os de abordagens metodológicas com o desenvolvimento de práticas, visando a melhoria da leitura na universidade, e, depois, aqueles que se voltaram ao diagnóstico dessa problemática, por meio da aplicação e análise de testes avaliativos.

Orientado na perspectiva metodológica, o artigo *Leitura e pesquisa como prática para aulas interativas no ensino superior: relato de experiência* (CÁRIA, CALIATTO; ANDRADE, 2016) discute uma prática de leitura desenvolvida por docentes de um curso de Ciências Contábeis, de uma universidade localizada no Sul de Minas Gerais, no período de 2009 a 2012. Objetivando tornar as aulas mais interativas e desenvolver a leitura e iniciação à pesquisa dos estudantes, os pesquisadores aplicaram uma prática denominada “Aprendizagem Centrada no

Participante” (ACP) e propuseram que os alunos se reunissem em grupos e trouxessem materiais de pesquisa e, assim, realizavam a leitura de textos em diferentes fontes para resolverem uma situação problema, interligada com o conteúdo a ser trabalhado em aula.

A prática possibilitou que os autores discutissem as inúmeras dificuldades de leitura nas mais diversas áreas apresentadas pelos estudantes. Um fato que deve ser levado em consideração, segundo os autores, é que, a cada ano, as dificuldades leitoras são maiores.

Outra dinâmica utilizada na abordagem do conteúdo foi a realização de debates em forma de mesa redonda e em assembleias de trocas de leituras, com grande interação entre alunos. A partir daí o professor faz a explanação da teoria e dá, aos alunos, a chance de reverem suas soluções, questionarem e apresentarem novos resultados. Por fim, o professor apresenta, de forma dialogada, a solução recomendada pela literatura adotada no curso.

Esse trabalho aumentou o fluxo dos alunos do curso de Ciências Contábeis na biblioteca, estimulou a leitura e a pesquisa, o empréstimo de livros, prática até então bastante precária no curso. Os autores consideram a leitura como uma habilidade para aquisição de informação e para a produção de novos conhecimentos necessários à criação de competências voltadas à formação técnica profissionalizante.

A pesquisa *O letramento acadêmico de estudantes “não tradicionais” em cursos superiores tecnológicos: avaliando uma experiência de mediação pedagógica* (EGITO; SILVEIRA, 2018) apresenta e discute os resultados de uma prática interventiva, desenvolvida durante um semestre letivo com alunos de uma turma de primeiro módulo do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFAL (Instituto Federal de Alagoas). Segundo as autoras, essa turma é composta essencialmente por estudantes que apresentam muitos problemas estruturais, socioeconômicos e pedagógicos, que refletem nas dificuldades de leitura e escrita. Visando o aperfeiçoamento do nível de compreensão leitora desses participantes, as autoras realizaram uma experiência didática de mediação pedagógica orientada no desenvolvimento de habilidades metacognitivas que:

[...] desempenham papel essencial no processamento cognitivo da leitura, pois auxiliam o leitor no momento de tomar decisões sobre as hipóteses que formula no decorrer da atividade leitora. Elas também ajudam o leitor a selecionar, avaliar, persistir, refutar ou modificar as hipóteses que vai criando sobre o conteúdo que está lendo. (EGITO; SILVEIRA, 2018, p. 806).

A verificação dos resultados ocorreu por meio de testes de compreensão leitora, protocolos interacionais, diários dialogados, questionário final e testes de metacognição. As pesquisadoras destacaram que as práticas pedagógicas desenvolvidas auxiliaram na melhoria das dificuldades que os estudantes trouxeram da educação básica. Também apontaram a necessidade da formação continuada dos docentes universitários para que possam desenvolver estratégias pedagógicas bem planejadas para solucionar problemas de leitura e interpretação que os acadêmicos possam vir a apresentar, especialmente na transição do ensino médio ao superior.

De acordo com esses dois estudos analisados (CÁRIA et al., 2016, EGITO; SILVEIRA, 2018), entre os motivos que os levaram à realização das práticas encontram-se as “[...] dificuldades de inúmeros estudantes que chegam ao ensino superior, nas mais diversas áreas, em ler com significação e escrever com propriedade” (CÁRIA et al., 2016). Desse modo, eles relacionam tais defasagens ao processo de letramento ocorrido em etapas anteriores da educação, bem como ao novo perfil de acadêmicos que adentrou as universidades em função das políticas públicas de democratização do ensino superior, “com baixas condições socioeconômicas que os leva a serem caracterizados como estudantes ‘não tradicionais’, encontrando maiores dificuldades para desenvolver um adequado letramento acadêmico” (EGITO; SILVEIRA, 2018, p. 815).

Retomando os escritos de Bakhtin (1997), enfatiza-se que, mesmo os estudantes que apresentavam um ótimo desempenho na leitura e na escrita durante o ensino fundamental e médio, também encontram dificuldades no contato com os gêneros acadêmicos, dadas as complexidades dos textos que circulam na universidade. A este estudante, que já domina as habilidades básicas de leitura, faz-se necessário a apresentação das especificidades desses textos da esfera científica, suas formas de comunicação e as relações socioideológicas e intersubjetivas que implicam nos sentidos produzidos nessa comunidade discursiva.

Nessa direção, o estudo de Bragança (2015), denominado *Prática de leitura no Ensino Superior: o gênero artigo acadêmico*, defende o ensino de leitura organizado em torno dos gêneros textuais, para atender tanto as noções discursivas

como as estruturais ou linguísticas/enunciativas, todas elas necessárias à compreensão do próprio gênero. A autora entende que a academia, assim como qualquer comunidade discursiva, é constituída por um conjunto de gêneros textuais, que organizam e estabilizam suas práticas interacionais, e o processo de produção de sentido. Assim, quanto maior for o conhecimento dessas práticas e de suas formas de organização, maior será a possibilidade de participação nos eventos comunicacionais que as envolvem, o que possibilita ao universitário uma maior autonomia mediante a construção de uma identidade.

O objetivo do artigo foi relatar os resultados de uma prática pedagógica adotada para o ensino de leitura do gênero artigo acadêmico. A autora abordou a questão dos novos sujeitos que têm acessado o ensino superior como resultado do processo de expansão e interiorização das universidades públicas federais, mas destacando a necessidade de inclusão e permanência destes sujeitos por meio de práticas de ensino que os façam avançar em suas aprendizagens.

A prática foi realizada em uma universidade pública federal do estado do Paraná com estudantes da 2ª fase do curso de Engenharia de Aquicultura, tendo a participação de 21 estudantes, com idade entre 18 e 42 anos, no segundo semestre letivo de 2013, na disciplina de Leitura e Produção Textual.

A experiência se organizou em torno de dois momentos, distribuídos ao longo do semestre letivo, orientando-se pelas fases de leitura sugeridas por Hila (2009). Um dado importante a ser destacado, refere-se ao fato de que grande parte da turma relatou nunca ter lido ou manuseado um artigo acadêmico, de forma que não sabiam quase nada sobre o gênero.

A teoria foi fundamentada em uma concepção discursiva de leitura, discutida a partir de autores como Freire (1994), Meurer (2000), Goulemot (2001), Hila (2009) e Geraldi (2010), ou seja, tomando-a como uma prática social e cultural na qual “a imersão ou as experiências de interlocução em práticas específicas de leitura constituem o ambiente mais favorável para seu ensino sistemático” (BRAGANÇA, 2015, p. 35). Sobre os resultados da prática desenvolvida, a autora destacou que:

[...] o ensino sistematizado do gênero produziu resultados significativos em relação à capacidade leitora dos estudantes, conduzindo-os ao tipo de leitura que se espera na esfera acadêmica, que consegue, através de um adequado mapeamento do código linguístico, atravessar o texto e reconhecer, pela argumentação construída, um plano de enunciação. (BRAGANÇA, 2015, p.45).

A pesquisa de Bragança (2015) e as demais, acima retratadas, apresentam importantes contribuições ao campo do letramento acadêmico, principalmente por destacar resultados positivos no avanço da aprendizagem da leitura na universidade e suas recomendações são unânimes quanto à necessidade de planejar práticas sistematizadas de leitura, ou seja, os estudos apontam para as necessárias políticas pedagógicas institucionais de ensino-aprendizagem da leitura acadêmica e que considerem, principalmente, a formação do docente universitário para esse fim.

Os próximos estudos a serem apresentados trazem análises de processos avaliativos de leitura, como a pesquisa de Pagnan e Souza (2018), denominada *Competências leitoras no ensino superior*, que foi realizada numa instituição privada do interior do Paraná. Para tanto, foram pesquisados cinquenta participantes, sendo vinte e cinco estudantes ingressantes de 2016 e vinte e cinco estudantes concluintes do mesmo ano, de cursos de bacharelado da Instituição. Objetivando avaliar o nível de proficiência leitora dos participantes, utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário para traçar perfil do público, e um conjunto de questões extraídas de provas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Os resultados comparativos entre os alunos ingressantes e concluintes foram relativamente próximos. Os autores afirmam que a abordagem por competências, fundamentada a partir do conceito desenvolvido por Perrenoud (1997), permite individualizar o ensino, possibilitando o desenvolvimento de habilidades do indivíduo mesmo em atividades coletivas, bem como destacaram a importância de considerar não só a comunicação verbal, mas também a não-verbal como processo de compreensão. Os autores apontam que os estudantes que adentram ao ensino superior sem as competências leitoras necessárias apresentam maiores dificuldades no desenvolvimento acadêmico. Um ponto bastante positivo desse artigo foi destacar que a leitura acadêmica deve ser preocupação de todos os profissionais que atuam nas diferentes áreas do ensino superior.

Já Lustosa, Guarinello, Berberian, Massi e Silva (2016), no trabalho *Análise das práticas de letramento de ingressantes e concluintes de uma instituição de ensino superior: estudo de caso*, objetivaram caracterizar e discutir a qualidade das práticas e o nível de letramento de uma população de estudantes ingressantes e concluintes de uma universidade brasileira.

Centrada em uma concepção de leitura enquanto prática social, essa é uma pesquisa que contribuiu na perspectiva de avaliações dos estudantes quanto à

proficiência de leitura. A análise dos dados foi estatística, com o teste Qui Quadrado, versando sobre a aplicação de um teste (elaborado e adaptado a partir do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), para verificar a capacidade de leitura e interpretação de textos cotidianos, pertencentes, de acordo com a teoria dos gêneros textuais de Bakhtin (2014), aos gêneros primários.

A amostra da pesquisa foi constituída de 392 acadêmicos do ensino superior de uma universidade brasileira privada, dentre estes: 218 alunos ingressantes do primeiro ano, distribuídos entre primeiro e segundo semestre e 174 alunos concluintes. Tais estudantes faziam parte dos cursos de Bacharelado e Licenciatura, a saber, Pedagogia, Letras, História, Geografia, Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas, Filosofia, Artes e Artes Visuais. Para selecionar os participantes da pesquisa, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: a) ser estudante universitário e estar cursando o primeiro ano ou o último ano acadêmico; b) frequentar cursos de bacharelado e ou licenciatura.

Os resultados permitiram concluir que não existem diferenças significativas entre ingressantes e concluintes com relação ao nível de letramento entre eles, demonstrando que as dificuldades de leitura apresentadas na educação básica ainda persistem no ensino superior.

Tal constatação, apresentada também no estudo de Pagnan e Souza (2018), leva às seguintes indagações: por que esses estudantes tem avançado tão pouco na proficiência leitora? Tal questão aponta para uma lacuna no processo formativo que tem contribuído para que isso aconteça, demarcando a importância do planejamento de práticas relacionadas aos gêneros científicos da universidade (artigos, resenhas, capítulos de livros, ensaios, etc.). Aprender a ler na universidade implica apropriar-se das formas de comunicação utilizadas nesse espaço, a fim de dominá-las como recurso expressivo prioritário para o posicionamento do estudante perante aquilo que lê, pois a língua não é um instrumento neutro de transmissão de conteúdo de uma determinada área, mas constitui-se por relações dialógicas em sua integridade concreta e viva que implica na compreensão responsiva ativa dos discursos situados social e culturalmente, que podem “favorecer a ampliação da consciência em relação ao universo profissional” (PAN; ALMEIDA, 2017, p. 90).

Outro estudo que compõe o corpus deste artigo e que também apresenta a análise de um teste avaliativo sobre leitura denomina-se *O processamento da leitura de textos impressos e digitais: uma experiência com alunos do Ensino Superior*

(OLIVEIRA, 2018). A metodologia consistiu na aplicação de um teste de leitura com dois grupos de alunos do curso de Letras de uma universidade federal, sendo que um grupo realizou uma leitura de texto impresso e o outro no formato digital. O objetivo principal consistiu em analisar se o formato do texto interfere na compreensão.

Participaram da pesquisa oito informantes, estudantes do curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gérias, os quais cursavam, na data do experimento, o 5º (quinto) período desse curso. Esses sujeitos foram divididos em dois grupos: o primeiro, composto por quatro alunos, realizou a leitura dos textos em formato hipertextual. Já o segundo grupo, também composto por quatro alunos, realizou a leitura dos textos em formato impresso.

A escolha desses estudantes foi motivada pelo fato de eles possuírem um bom grau de letramento em relação a diferentes gêneros textuais que circulam em diferentes domínios discursivos. Além disso, motivou também a escolha o fato de esses sujeitos apresentarem familiaridade com o uso de computadores e terem o hábito de realizar leituras diversas, tanto em formato impresso quanto em formato digital.

O referencial teórico foi pautado com autores como Coscarelli (2012) e Chartier (2007), autores que suscitam a textualidade eletrônica e questões norteadoras como leitura, leitor, texto digital e impresso. Nesse trabalho, no entanto, o foco é principalmente com as questões relacionadas à competência leitora na tentativa de mostrar resultados relacionados à compreensão da leitura de textos em diferentes formatos (impresso/contínuo e hipertextual/digital).

O resultado demonstrou uma pequena diferença no percentual de acertos nas questões relacionadas aos hipertextos, para o autor isso se deve ao fato da leitura no meio digital ser mais prática, facilitando as retomadas dos trechos lidos. O artigo baseia-se em uma compreensão de texto enquanto unidade linguística complexa, produto de um ato discursivo, “marcado por condições de produção e recepção, aos modos de circulação, ao mundo de referência do leitor, aos seus conhecimentos prévios, aos objetivos de leitura e aos aspectos socioculturais” (OLIVEIRA, 2018, p. 86).

Nessa direção de trabalhos voltados para avaliar nível de leitura, Oliveira, Cunha e Santos (2018), no artigo *Compreensão de leitura no curso de Psicologia: explorando diferenças*, buscaram identificar o nível de compreensão de leitura de

universitários do curso de Psicologia de três universidades de grande porte (uma pública e duas privadas) dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná.

Os participantes da pesquisa foram 466 universitários do curso de Psicologia de três universidades de grande porte aos quais foi aplicado um texto adaptado e preparado segundo a técnica do teste de Cloze<sup>3</sup>. Os resultados foram categorizados com base nos três níveis de proficiência leitora propostos por Bormuth (1968): frustração leitora (menos de 44,5% de acertos), instrucional (entre 44,5% e 57% de acertos) e independente (acima de 57% de acertos).

Os autores chamam a atenção para o fato de que, no ensino superior, os estudantes apresentam baixa compreensão em leitura, exibindo pouca criticidade e argumentação. Esses estudantes, em sua maioria, demonstram sérias lacunas advindas da educação básica, o que se reverte em dificuldades linguísticas e inferenciais para que se concretize uma leitura com compreensão.

O estudo demonstra que a faixa etária deve ser uma variável a ser observada na entrada no curso superior, pois pode elencar diferenças nos níveis de compreensão, bem como afirmam que a leitura nos espaços universitários deve ser repensada. Os pesquisadores sugerem dedicar espaços em seus currículos pedagógicos para que estratégias de desenvolvimento ou aprimoramento da competência de leitura sejam implementadas. A concepção de leitura que orientou o estudo ancora-se no desenvolvimento de habilidades essenciais para a aquisição de conhecimentos teóricos e específicos da formação profissional dos acadêmicos, preparando-os para o mercado de trabalho.

Uma síntese desses estudos que discutem resultados de testes avaliativos de leitura aponta para a importância de um diagnóstico da leitura na universidade, traçando o perfil dos acadêmicos e constatando/questionando se as práticas desenvolvidas têm reverberado em avanços na aprendizagem. O estudo de Oliveira (2018) nos mostra, por exemplo, que as diferentes configurações textuais, em função das multissemieses que marcam a sociedade contemporânea, não interferem significativamente na compreensão, demarcando que, nas práticas letradas, a

---

<sup>3</sup> Um dos procedimentos para avaliação da compreensão em leitura surgido das pesquisas de Taylor (1953) é denominado Técnica de Cloze. Consiste na seleção de um texto de aproximadamente 200 vocábulos, no qual, na proposta original do autor, omite-se o quinto vocábulo, como forma mais adequada para o diagnóstico da compreensão. SANTOS et al. O Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002, 15(3), pp. 549-560.

materialidade linguística não pode ser estudada dissociada do conteúdo e do contexto de enunciação (BAKHTIN, 1997).

É importante destacar que todos os estudos de natureza quantitativa analisados utilizam textos narrativos e informativos em seus testes, assim, embora voltem as discussões para as práticas de letramento da universidade, não utilizaram os gêneros específicos dessa comunidade discursiva. Desse modo, não permitem um diagnóstico das dificuldades dos acadêmicos na leitura dos textos científicos dadas as suas complexidades; por exemplo, para ler um artigo, faz-se necessário entender como o autor articula as diferentes vozes dos teóricos para a obtenção do sentido pretendido, as particularidades lexicais e conceituais de cada campo profissional, a organização estrutural e a relação entre as partes que a compõe (resumo, introdução, as diferentes seções, etc.), entre outros aspectos que transcendem o domínio das habilidades básicas de leitura.

Quatro dos estudos analisados nesta seção (CÁRIA et al., 2016; EGITO; SILVEIRA, 2018; PAGNAN, 2018; OLIVEIRA et al., 2015) trazem como principal referencial conceitual a “competência leitora”, apresentando ênfase no desenvolvimento de habilidades individuais para avanço no aprendizado da leitura na universidade. Essa abordagem embasa pesquisas com contribuições significativas, pois propõe o ensino explícito da leitura, fazendo com que o estudante reflita sobre suas ações, ativamente, durante todo o processo.

No entanto, a concepção de competência, tão enraizada nos discursos políticos educacionais brasileiros atuais, envolta em premissas inclusivas e de inserção no mercado de trabalho, na realidade enfatiza a individualização das responsabilidades pela aprendizagem, com base na capacidade de produzir resultados. Essa relação entre formação universitária e mercado de trabalho precisa ser problematizada, pois nela se revelam suas bases teóricas e epistemológicas: o constructo da competência. Destaca-se a necessidade dos estudos que discutem leitura na universidade estarem atentos a esses discursos, conforme alertam Pan e Magnin (2015, p. 164):

Essa relação de poder desponta ao se analisar as políticas de educação, nas quais o trabalhador é posto como objeto, destituído de posicionamento crítico, pois é ele o próprio produto, a entrega, da educação flexível; torna-se objeto e produto de consumo. Configura-se um sujeito com um perfil (conjunto de competências) específico: polivalente, flexível, que atua no seu limite (e inclusive adoece se for preciso), mas incapaz de questionar as políticas públicas e as práticas educativas e de trabalho.

Dada essa complexidade da leitura acadêmica, aponta-se à necessidade de olharmos para as práticas de leitura na universidade para além da questão do déficit, ou das habilidades individuais e cognitivas, posto que o ato de ler e a interpretação que dele decorre implica produção de sentido, de identidade, de poder e autoridade, que “coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” (LEA; STREET, 2014, p. 479). E, de acordo com o explicitado por Pan (2006), é fundamental, também, que se investiguem as dimensões subjetivas produzidas pelas práticas de letramento acadêmico, compreendendo como elas também podem ser produtoras de sentidos de incapacidade, adoecimento e exclusão nos estudantes, necessitando serem ressignificadas.

Um ponto bastante positivo nos artigos que compõem essa seção, refere-se ao fato das práticas e testagens enunciadas terem sido desenvolvidas em cursos que não aqueles que têm a linguagem como objeto de estudo e/ou ensino (Letras, Pedagogia, Jornalismo, por exemplo), que se debruçam com maior frequência sobre a problemática do letramento, demarcando a importância da discussão nas diferentes áreas.

## 2.2 ARTIGOS TEÓRICOS E TEÓRICOS METODOLÓGICOS

**Tabela 2** - Artigos com abordagens teóricas ou teóricas-metodológicas

| Artigo                                                                                       | Ano de publicação | Autoria                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>O perfil do leitor acadêmico dos cursos de bacharelado</i>                                | 2016              | BIN, Margarete Maria Soares                                                                  |
| <i>Prática de leitura em sala de aula a partir dos pressupostos foucaultianos</i>            | 2017              | ROCHA, T.; DI RAIMO, L. F. D.                                                                |
| <i>Compreensão leitora: um discurso, várias vozes, um sentido</i>                            | 2015              | NIEDERAUER, Carina Maria                                                                     |
| <i>A leitura nas práticas de letramento acadêmico: estratégias de análise e compreensão</i>  | 2018              | MELLO, Marcela Tavares de                                                                    |
| <i>Formação leitora dos alunos do ensino superior – análise da construção desse processo</i> | 2015              | QUAGLIA, Isabela; BONNICI, Cristiane Gonçalves de Aguiar; PAIXÃO, Priscilla Campiolo Manesco |

Fonte: Autor, 2019.

O artigo de Bin (2016), *O perfil do leitor acadêmico dos cursos de bacharelado*, é um estudo que traz reflexões teóricas sobre a importância do trabalho sistematizado com a leitura no ensino superior e também apresenta algumas alternativas metodológicas para este fim. A leitura é discutida enquanto meio para ampliação cultural e para acesso ao saber e aos conhecimentos formais e profissionais. Buscou-se mostrar um panorama de como está a leitura no Brasil e em especial a relação dos fatores que envolvem a falta de leitura; também traça, no decorrer da pesquisa, um caminho possível para formação do leitor. Sugere-se que o docente, na universidade, envolva-se em uma força-tarefa para disseminar a leitura entre os estudantes, dando ênfase na leitura literária e citando os *e-books* como uma possível prática para tal.

Segundo a autora, os alunos também apresentam uma leitura com dificuldade de expressão oral e escrita e são praticamente incapazes de dar sentidos aos textos, portanto, perdem a capacidade de ler de forma crítica e reflexiva no Ensino Superior, ou seja, tem uma leitura fragmentada e, além disso, sem bagagem leitora.

Rocha e Di Raimo (2017), no artigo teórico metodológico *Prática de leitura em sala de aula a partir dos pressupostos foucaultianos*, abordam a adoção da postura discursiva, em que os múltiplos modos e efeitos de leitura dependem do contexto e de seus objetivos, bem como estão relacionados a cada época e, portanto, as

diferentes noções de leitura constituem diferentes metodologias, objetos de estudo da linguagem e posturas pedagógicas.

Nesse estudo, os pesquisadores propõem que os participantes (estudantes universitários, de preferência de cursos de licenciatura) sejam instigados a refletir ativamente sobre um texto audiovisual da plataforma Porvir<sup>4</sup>, com aproximadamente cinco minutos de duração. Tal prática possibilita “relacionar discurso e leitura em contexto de sala de aula, com base em três decisões preconizadas por Foucault: 1) questionar nossa vontade de verdade; 2) restituir o caráter de acontecimentos ao discurso; 3) suspender a soberania do significante” (FOUCAULT, 2012, p. 48).

Niederauer (2015), em seu estudo intitulado *Compreensão leitora: um discurso, várias vozes, um sentido*, objetivou demonstrar como a Teoria da Polifonia proposta por Ducrot (1987) poderá promover o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora, no que diz respeito à constituição do sentido dos discursos lidos. A autora argumenta que as habilidades de compreensão leitora são uma preocupação constante de professores e pesquisadores ligados ao ensino e à aprendizagem da leitura.

A compreensão leitora, nessa perspectiva, exige que o leitor entenda o que está dito no discurso, de forma explícita e implícita, avançando depois para o nível da interpretação, quando então relaciona o conteúdo do discurso com os seus contextos extralinguísticos de produção e de recepção.

A autora finaliza dizendo que a polifonia poderá contribuir para a compreensão leitora, pois ao colocar à mostra a existência dos diferentes pontos de vista implicados em cada um dos enunciados e a posição adotada pelo locutor em relação a cada um deles – lembrando que é o locutor quem organiza essas vozes – pensa ter ficado claro o potencial da polifonia nesse processo, uma vez que demanda que o leitor leia não só o que está posto por um dos enunciadores, mas também perceba que para dizer algo, é necessário reconhecer a existência de outros enunciadores, isto é, o que está pressuposto no discurso.

Em síntese, afirma que identificar as atitudes do locutor frente aos enunciadores capacitará muito mais o leitor à compreensão, dado que, nesse processo de interação, ele conseguirá construir o sentido desse discurso. Por óbvio,

---

<sup>4</sup> O Porvir (<http://porvir.org/>) é uma iniciativa do Inspirare, instituto que busca inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil. Site: <<http://inspirare.org.br/>>. acesso em: 15 jun.2019.

faz-se necessária a devida transposição didática, seja para o professor, seja para o aluno, da análise polifônica feita no estudo em questão, para que possa ser apropriadamente utilizada no contexto escolar.

O artigo *A leitura nas práticas de letramento acadêmico: estratégias de análise e compreensão* (MELLO, 2018) traz discussões e análises sobre a temática leitura na universidade e também apresenta algumas estratégias de ensino baseadas nas experiências das pesquisadoras Carvalho e Mello (s. d.) e nos pressupostos de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007). Tais estratégias são orientadas em uma perspectiva metacognitiva, pois vislumbram a possibilidade e a importância de orientar os graduandos a controlar, avaliar e refletir sobre o processo de aprendizagem durante a leitura.

A concepção de linguagem utilizada no estudo é a interacionista, considerando que o sentido do texto é aquele construído pelo leitor por meio dos diálogos que este estabelece com o texto, portanto, a compreensão é fruto da interação, compreendendo um diálogo entre leitor e autor acerca das informações tratadas no texto, que se concretiza por meio de ações realizadas no processo de leitura.

A autora destaca que a leitura na esfera acadêmica apresenta especificidades estruturais e de conteúdo com as quais os discentes não estão acostumados, necessitando de novos hábitos e estratégias. Nesse cenário a leitura é um exercício intelectual complexo, mas que apresenta dimensões ensináveis, cabendo ao docente, no papel de mediador: “a) aproximar o leitor dos textos – construir pontes entre o leitor e o texto – contaminando as outras pessoas com a paixão pela leitura; b) apoiar as escolhas de livros; c) ajudar o leitor a superar dificuldades” (MELLO, 2018, p.236).

O artigo *Formação leitora dos alunos do Ensino Superior – Análise da construção desse processo* (QUAGLIA et al., 2015), também se orienta em uma concepção interacionista de linguagem, e caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica que apresenta reflexões sobre a leitura na universidade a partir das respostas dadas por um grupo de estudantes em uma avaliação de Língua Portuguesa. A pesquisa relata a importância de os universitários terem contato prévio com diferentes gêneros textuais, a fim de desenvolverem o hábito da leitura, pois assim teriam mais subsídios para o contato e interpretação dos textos científicos, próprios do universo acadêmico.

Para as autoras, mediante a leitura, o escrevente/autor desenvolve as habilidades de ler compreensivamente um texto, compartilha sentidos com aquele que lê o que escreveu, aprende a reconhecer as marcas linguísticas e extrapola a decodificação de símbolos, tem a possibilidade de interpretar e produzir textos nos mais diversos gêneros discursivos

Evidenciou-se que dois dos artigos (MELLO, 2018; QUAGLIA et al., 2015) que compõem essa última seção circunscrevem-se em uma concepção interacionista da linguagem, bastante recorrente nos estudos linguísticos e que, de acordo com Hoppe (2014), compreende a leitura como processo de interlocução entre o autor e o leitor, mediados pelo contexto de produção e recepção.

Já os estudos de Niederauer (2015) e Rocha e Di Raimo (2017) trazem a importância dessa tríade (autor-leitor-contexto), mas avançam ao trazer para o debate a importância da discursividade dos textos lidos na universidade. Sob a égide dessa concepção, compreendem “que o autor, ao fazer uso da linguagem, interage com seu interlocutor (ouvinte/leitor), resultando numa produção de sentidos entre locutores, que ocupam posições sociais, históricas, culturais e ideológicas. Essa concepção caracteriza-se pelo diálogo e, portanto, é dialógica, conforme preceitos bakhtinianos” (HOPPE, 2014, p.37).

Por meio da análise dos artigos que compõem esta revisão sistemática, pode-se afirmar sua unanimidade quanto à necessidade de (re) significação das práticas de leitura que ocorrem nas universidades, uma problemática que tem interferido no avanço dos processos de ensino e aprendizagem. Acrescenta-se a isso que a leitura acadêmica se trata de um fenômeno multideterminado que requer estudos interdisciplinares que agreguem as concepções de linguagem, de aprendizagem, de desenvolvimento humano e de formação universitária. Ou seja, que considerem a função e as singularidades da leitura nos diferentes cursos do ensino superior, os sujeitos da produção e recepção, os contextos e os sentidos produzidos pelos discursos da esfera científica.

Os estudos analisados trazem uma contribuição significativa para o campo da leitura e sugerem que o ensino superior possa revisar suas metodologias e práticas para apresentar uma nova proposta leitora nas universidades, a fim de elevar a compreensão leitora para uma proficiência significativa com relação à leitura de textos acadêmicos.

Aponta-se à necessidade de um olhar interdisciplinar para as práticas de leitura na universidade dada a complexidade do tema, envolvendo estudos socioculturais que considerem a linguagem em sua dimensão discursiva e as relações dialógicas que permeiam as produções de sentido sobre os textos científicos, que, ao serem lidos, expressam mais do que formas diferenciadas de usos sintáticos e lexicais, mas formas de comunicação presentes em determinada área do conhecimento e influenciadas por relações culturais e de poder que acabam refletindo na constituição das identidades dos acadêmicos.

Também se destaca que as práticas leitoras desenvolvidas na universidade, além de formar e transformar as identidades dos estudantes, também são produtoras de modos de subjetivação e, que, ao enfatizarmos a individualização das dificuldades, estaremos produzindo sentidos de incapacidade e não pertencimento a esta comunidade discursiva. Por isso, a necessidade de olhar para a leitura acadêmica enquanto prática social, e historicamente situada.

Assim, entende-se que os estudos baseados no desenvolvimento de habilidades (cognitivas e metacognitivas) enfatizam o desenvolvimento individual do estudante, enquanto os estudos de abordagem discursiva têm seu foco na comunidade linguística universitária, contribuindo para que a ênfase se desloque das lacunas nas habilidades pregressas do estudante para as práticas verbais próprias do ensino superior, além de apontar para a necessidade do planejamento de práticas leitoras explícitas para a aprendizagem dos gêneros científicos.

Pode-se afirmar que todas essas questões perpassam as políticas de leituras, que até o momento encontram-se problematizadas por pesquisas e iniciativas isoladas de docentes preocupados com o tema, mas ainda distante de desnaturalizar as práticas que se respaldam no referencial do déficit nos níveis anteriores de ensino. Considera-se de necessária urgência que as reflexões sobre as práticas leitoras na academia sejam discutidas para além da alfabetização que ocorre na educação básica, para serem pensadas enquanto leitura científica e formação profissional; afinal nossos universitários tornam-se profissionais em função daquilo que leem.

### 3 PRINCIPAIS CONCEPÇÕES DE LEITURA

Neste capítulo serão apontadas e discutidas algumas das diferentes concepções teóricas sobre leitura baseadas em estudos científicos sobre o assunto. A pesquisa contemporânea, relacionada aos estudos e teorias de ensino-aprendizagem da leitura, está ligada ao desenvolvimento da linguística como ciência que estuda a linguagem humana. Esta área de conhecimento de orientação teórica permite, por sua vez, reconhecer as diversas bases epistemológicas que sustentam as diretrizes para o ensino-aprendizagem da leitura no Brasil hoje (HOPPE; COSTA-HÜBES, 2013).

Para Martins (1986), a leitura é um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, independentemente da linguagem utilizada. É, então, uma concepção que não se limita ao texto escrito, mas aos vários tipos de expressões da atividade humana. Caracteriza-se também por ter um perfil histórico, de acordo com a relação estabelecida entre o leitor e o que é lido. Kleiman (2002) sugere que a leitura é uma prática social referida a outros textos e leituras. De tal forma que, na leitura, todos os valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social no qual o leitor se desenvolveu são colocados em ação. Entendida assim, como processo e como prática, a leitura e suas teorias são objeto de atenção nas páginas seguintes.

Para esta trajetória, contaremos com um dos precursores dos estudos sobre leitura e escrita no Brasil, Geraldi (1994, 1997), que sugere, seguindo Bakhtin, que as diversas conceptualizações da linguagem se estendem em três direções: a) Linguagem como expressão do pensamento; b) Linguagem como instrumento de comunicação e, c) Linguagem como forma de interação.

Hoppe e Costa-Hübes (2013) entendem que essas noções têm uma relação direta com práticas e processos de leitura que incorporam a linguagem como um ponto de partida. A partir daí, teríamos que a linguagem, enquanto expressão do pensamento se ajusta às abordagens dirigidas ao autor, da qual deriva a concepção básica da leitura escolar para o aprendizado correto da língua em seu ambiente oral e escrito (KLEIMAN, 2008).

[...] Essa concepção não prevê a influência do outro nem da situação social na construção dos enunciados, é um ato monólogo e individual. Nessa concepção, a organização do pensamento segue as regras do bem falar e do bem escrever. Essas regras estão nas Gramáticas Tradicionais ou

Normativas, e toma como base a linguagem literária como um exemplo do “escrever bem”. (Hoppe e Costa-Hübes, 2013, p.6).

A leitura de obras literárias, escritas por autores notáveis, permitiria modelos de aprendizagem para uma leitura e escrita corretas, mas tem a limitação de que o ato de ler seria reduzido à busca das intenções mais íntimas do autor, neutralizando a autonomia interpretativa do leitor (HOPPE; COSTA-HÜBES, 2013).

### 3.1 PERSPECTIVA ESTRUTURALISTA

De acordo com Geraldi (1997), a perspectiva estruturalista é revelada quando o texto é entendido como um instrumento de comunicação, como um suporte onde certos tipos de mensagens se tornam conhecidos. Geralmente, o conhecimento exigido por esse tipo de abordagem corresponde a aspectos estruturais da composição textual, tais como o título, número de linhas, número de parágrafos, identificação de tipos de palavras, personagens em histórias, entre outros (HOPPE; COSTA-HÜBES, 2013).

Em outras palavras, o aluno leitor entra em contato com os textos para extrair elementos linguísticos e estruturais, sem levar em conta os significados subjacentes que eles possuem, além do conhecimento fornecido pela identificação e combinação das unidades estruturais do texto. O livro de Kato (1985, 1990), *O aprendizado da leitura*, pode ser citado como um dos sistematizadores dessa tendência nos estudos pedagógicos sobre a leitura no Brasil.

A linguagem é vista aqui como um mero código, composto de sinais linguísticos agrupados de acordo com convenções fixas, que devem ser reconhecidas, percebidas pelos leitores, e depois interpretadas. Entretanto, essa perspectiva não esgota as possibilidades das práticas de leitura, como será visto abaixo, quando as características das outras abordagens forem discutidas. Do ponto de vista didático, os modelos estruturalistas são usados para o ensino da linguagem instrumental, combinados com a gramática tradicional, de um ponto de vista normativo-descritivo. Embora a linguagem seja entendida como um ato social, nem os falantes nem os contextos são considerados, focalizando no seu funcionamento interno, através de seus diferentes níveis e especificidades estruturais (HOPPE; COSTA-HÜBES, 2013).

### 3.2 PERSPECTIVA COGNITIVA

De acordo com esta, a leitura é tratada da perspectiva do leitor e é comum encontrá-la associada ou integrada às concepções estruturalistas apontadas na seção anterior, uma vez que é apoiada pelas noções da Psicolinguística. Aqui o leitor competente constrói significado através da ativação de pacotes de conhecimento estruturado, juntamente com as instruções para seu uso (CORACINI, 1995), já que a leitura é condicionada pelo conhecimento prévio que o leitor tem sobre o mundo, e deles são atribuídos significados ao texto (PANICHELLA, 2015).

Kleiman (2002) explica como ocorre o processo de extração de conhecimento dos textos, em outras palavras, como as habilidades cognitivas são desencadeadas através da leitura. O processamento textual tem seu ponto de partida na observação ou percepção visual do material escrito, que depois passa para uma memória de trabalho que o organiza em unidades significativas. A partir daí, a memória intermediária, um repositório do conhecimento prévio do leitor, é ativada para selecionar as informações mais relevantes relacionadas com o texto lido. Em paralelo, a chamada memória de longo prazo, semântica ou profunda também intervém, consistindo num nível mais geral de conhecimento que dita as regras para o uso e organização do material textual.

Coracini (2010) acredita que essa perspectiva cognitiva é entendida como uma interação entre os componentes do ato de comunicação escrita. O leitor, que possui esquemas mentais socialmente adquiridos, os confronta com os dados oferecidos pelo texto, conferindo assim certos significados à leitura (citado por PANICHELLA, 2015, p.47).

Os modelos cognitivistas pressupõem um leitor ativo, que infere e interage com outros textos, complementando as informações disponíveis com seus conhecimentos conceituais e linguísticos e os esquemas que ele já possui (PANICHELLA, 2015). Entretanto, esta leitura também não esgota as pluralidades de significado; há outras interpretações possíveis que podem não ter sido previstas pelo sujeito da leitura. Mesmo com a figura do leitor ativo no centro, Coracini (1995) considera que focar apenas nesse aspecto para o ensino da leitura é limitativo, já que o desejo do sujeito de ser a fonte e origem da construção do sentido pode viciar os processos de interpretação. De acordo com Panichella (2015), essa perspectiva é frequentemente utilizada no ambiente acadêmico.

### 3.3 PERSPECTIVA INTERACIONISTA

A perspectiva interacionista integra noções provenientes das discutidas anteriormente. A interatividade é alcançada quando os leitores têm a capacidade de associar textos, conhecimentos e imagens diversas, e dessas associações vem a compreensão de leitura, que lhes permitirá expressar suas opiniões sobre os temas tratados nesses textos. Essa interatividade deve ser promovida pelo professor, em sua mediação entre o texto e o aluno, para que os estudantes tenham autonomia sobre a leitura, pois, ao fazê-la, o sujeito estará operando, automaticamente, conteúdos e gestos visuais diferentes (SCHUTZ, MÉA; GONÇALVES, 2009).

Da Silva (1999) defende uma concepção interacionista de leitura que supera as definições reducionistas<sup>5</sup>. Assim, a prática leitora implica interação, na medida em que, ao longo do diálogo do sujeito com o texto, o potencial referencial do que é lido é recriado, quando o repertório anterior de experiências (conceitual, linguístico, afetivo, atitudinal, etc.) é dinamicamente inserido na atividade de leitura.

A leitura propicia a produção de significado(s), como resultado da capacidade dos textos de evocar múltiplos significados, isto acontece inevitavelmente, a menos que, como geralmente acontece no ambiente escolar, um único significado seja conferido ao que é lido, devido aos efeitos da reprodução e avaliação em ambientes de aprendizagem. Mesmo que o próprio texto imponha limites à sua interpretação, quando circula na sociedade, não há como prever os significados que adquirirá durante suas infinitas viagens (DA SILVA, 1999).

Da mesma forma, a leitura também é interativa porque sempre admite "um projeto de compreensão e um processo de interpretação" (DA SILVA, 1999, p.17). A compreensão é constituída em paralelo ao progresso da leitura e pressupõe uma estrutura e um resultado interpretativo, mediado pelo repertório anterior da experiência de leitura do sujeito. Entretanto, Kleiman (2008), especifica que a interação não é aquela que ocorre entre o leitor, determinada por seu contexto, e o autor, através do texto, mas uma inter-relação, não hierárquica, de vários níveis de conhecimento do

---

<sup>5</sup> Estas concepções reducionistas implicam em leituras parciais, ou seja, desconsideram seus elementos fundamentais, diminuindo sua complexidade processual. Elas podem ser sintetizadas nos seguintes pontos: Ler é traduzir escrita em fala; ler é decodificar mensagens; ler é dar respostas a sinais gráficos; ler é extrair a ideia central; ler é seguir os passos da lição do livro didático; e ler é apreciar os clássicos (DA SILVA, 1999).

assunto (do conhecimento gráfico ao conhecimento do mundo) utilizado pelo leitor na leitura" (KLEIMAN, 1989, p.31).

Dois tipos de leitura interativa podem ser observados. Um deles se baseia precisamente em modelos cognitivos, onde os alunos, ao abordarem o texto, usam seu conhecimento prévio da realidade, do mundo, para entendê-lo (KLEIMAN, 2008). A partir desta interação, as diferentes leituras são obtidas. O outro tipo de leitura interativa se baseia na pragmática, que prioriza as relações entre orador e interlocutor através do texto, e a determinação de ambos pelo contexto, em um processo instituído pela leitura (KLEIMAN, 2008). Levando isso em consideração, o professor, no contexto escolar, se posiciona como facilitador ou provedor, e não apenas como mediador das condições favoráveis à interação dos interlocutores, ou estudantes, com os textos. De acordo com Hoppe e Costa-Hübes (2013), muitos dos documentos pedagógicos que atualmente regem o ensino básico nos municípios do estado do Paraná reconhecem a linguagem como um processo de interação.

No entanto, Coracini (1995), não sem razão, considera que embora o leitor seja um sujeito ativo, que infere e confere significado a partir do texto, ele ou ela também, muitas vezes, se limita a esta busca incessante de significado, de uma forma que seria semelhante à perspectiva estruturalista, que focaliza a atenção principalmente nos níveis de funcionamento e organização do próprio texto.

Sobre essas bases, concordamos com Hoppe e Costa-Hübes (2013), quando afirmam que os sujeitos, durante a prática de leitura como um processo interativo, devem ser sempre guiados por "objetivos e/ou propósitos, influenciando, inclusive, sua interpretação dos textos. Entretanto, ele não é o único nesta situação de interação. O autor deve ser considerado, assim como seu discurso materializado no texto" (p. 9-10), observando aqui uma identificação com a abordagem discursiva que trataremos mais adiante.

### 3.4 PERSPECTIVA DISCURSIVA

Orlandi (2000), uma das fontes precursoras dessa tendência nos estudos pedagógicos brasileiros, considera que o objetivo da perspectiva discursiva no ensino-aprendizagem da leitura, relacionada com a perspectiva da Análise do Discurso como metodologia é:

[...] avaliar sua capacidade teórico-metodológica na compreensão do fenômeno da leitura e suas implicações, no que diz respeito à produção e circulação de significados em nossa formação social, procurando compreender, em particular, o espaço de interpretação próprio da escola. (ORLANDI, 2000, p.7-8).

A noção de discurso, segundo Foucault (2003), assume que dentro de uma língua e para a sociedade, em um lugar e tempo definidos, apenas uma parte do que pode ser dito é acessível, e o que pode ser dito forma um sistema e delimita uma identidade. Assim, as unidades do discurso derivam ao mesmo tempo da linguagem e da história (ORLANDI, 2000).

O discurso não é simplesmente um conjunto de textos; é uma prática e um conhecimento constituído por ideologia. Desse modo, a comunicação e a intercompreensão dos textos estão subordinadas aos discursos, ou seja, às convenções, aos consensos e às instituições sociais em transformação, que possibilitam a existência de diferentes tipos de textos, sejam eles científicos, jurídicos, religiosos, etc.

Essa perspectiva considera o ato de ler como um processo discursivo no qual o autor e o leitor são inseridos como sujeitos produtores de sentidos, ideologicamente e sócio-historicamente condicionados. Esses dois fatores determinarão o comportamento e as atitudes do autor e dos leitores, assim como a configuração do próprio significado (CORACINI, 1995). Em outras palavras, não apenas o texto condiciona as leituras, como acontece nas perspectivas expostas nas seções anteriores, agora ele será o sujeito como participante de uma formação discursiva<sup>6</sup>, ou seja, heterogênea, fragmentada, permeada pelo inconsciente (onde os discursos estão inscritos), que terá que se aproximar aos múltiplos e possíveis significados da leitura.

A partir das bases discursivas, o leitor é colocado na posição de um analista e se apropria do conhecimento que pode expandir seu campo de entendimento. Em todo caso, não podemos perder de vista o fato de que, dessa perspectiva, a linguagem nunca é ingênua; ela deve ser sempre compreendida a partir de sua articulação com o simbólico e o político (ORLANDI, 2000).

---

<sup>6</sup> A coexistência de uma série de práticas discursivas próprias das classes sociais, instituições, raças, profissões e grupos, constituídas com base em suas condições específicas, é aqui referida como formação discursiva. Estas formações representam formações ideológicas no nível linguístico. A formação discursiva é a sede constitutiva, a matriz, de significado (DOMÍNGUEZ, 2005).

Por tais razões, a partir dessa perspectiva, será possível estabelecer diferentes efeitos de significado para certas formações discursivas, de acordo com a posição dos leitores ou interlocutores do texto, o que gerará diversas interpretações. É sempre possível obter essa diversidade, pois os processos interpretativos dependem das condições de produção e dos aspectos sócio-históricos do interlocutor, devido ao fato de que cada leitura tem sua própria história, assim como cada interlocutor ou sujeito da leitura.

Algumas das principais perspectivas de leitura geradas pelos estudos pedagógicos brasileiros foram analisadas aqui. Pode-se entender, de um ponto de vista temporal, que as perspectivas estruturalistas e cognitivas começaram a se desenvolver nos anos 80, com Martins (1986), Kato (1990) e Kleiman (1989), entre outros, especialmente focados na leitura no ensino fundamental. As perspectivas interacionistas e discursivas começaram a se expandir na década de 1990, a última com ênfase no ensino superior nas Letras, Educação, Humanidades e Ciências Sociais (CORACINI, 1995; GERALDI, 1997; ORLANDI, 2000). No Brasil, além das vertentes discursiva oriundas da escola francesa, desenvolveu-se também a perspectiva discursiva bakhtiniana. Trataremos dela a seguir.

### 3.5 LINGUAGEM E LEITURA NA CONCEPÇÃO DISCURSIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

A sociedade contemporânea está alicerçada nas letras, portanto, a leitura é uma habilidade imprescindível no cotidiano das pessoas que participam ativamente da sociedade na qual estão inseridas, porque leitura é uma prática social e cultural. Fazer uso da leitura impõe ao cidadão um sentimento subjetivo de pertencimento, ou não, caso lhe falte a compreensão do ato de ler. Além disso, há diferentes níveis de proficiência na leitura, e isso implica uma relação subjetiva quanto ao ato de ler, que por sua vez, pode desenvolver um sentimento de empoderamento perante a sociedade.

Assim, a leitura é um processo intersubjetivo construído pelo encontro de pessoas (autor, leitor e as vozes que cada um traz consigo) que incide na construção de significados. Ela se processa dialogicamente em um contexto histórico e social, a partir do qual o sujeito é obrigado a lançar mão de motivações, experiências de vida,

conhecimentos prévios, vozes sociais, reconhecimentos e desconhecimentos, contra palavras, valores e antecipações, perguntas possíveis, respostas, interpretações, etc.

A presente pesquisa tem como objeto investigativo as práticas de leitura no espaço universitário. Aliadas ao conceito de leitura encontram-se várias vertentes teóricas, cuja conexão se estabelece pela concepção de linguagem. Em um sentido mais amplo, quando se fala em leitura, sobretudo nos bancos escolares, automaticamente e de forma implícita, remete-se à alfabetização e sua aprendizagem.

Sendo assim, é conveniente, nesse momento, pensar: o que é leitura? Qual o porquê da importância de conceituá-la, em especial, nesse espaço de construção de saberes, a Universidade? São nas Instituições de Ensino Superior, que doravante denominaremos simplesmente como IES, onde toda produção e divulgação de conhecimento se dá, inicialmente pela compreensão do que se lê, no caso os artigos científicos e demais textos da esfera acadêmica.

A perspectiva teórica sob a qual pautará esta investigação está fundamentada nas representações da filosofia da linguagem desenvolvida pelos filósofos do Círculo de Bakhtin, assim, é de vital importância que a entendamos.

Os estudos de Bakhtin (1988; 2000) se originaram de um grupo de intelectuais de origem Russa, de diversas formações, que se reuniam para discutir assuntos filosóficos. Entre os estudos desse grupo surgiram grandes pesquisas sobre a linguagem e suas relações. Seus participantes eram nomeados como integrantes do *Círculo de Bakhtin*, e este nome se deve à grande produção bakhtiniana. Destacam-se entre os membros do grupo, no que concerne aos estudos da linguagem, Mikhail Mikhailovich Bakhtin, Valentín Nikoláievitch Volóchinov e Pavel Nikolaevich Medvedev.

A partir de Bakhtin (2003), a leitura como um processo de compreensão, ativa e criadora, exige uma tomada de posição do leitor em relação ao discurso do outro, a fim de analisar suas palavras, confirmá-las, adotá-las, contrariá-las ou criticá-las, em constante apreciação valorativa, e em réplica na relação dialógica que se desdobra durante o processo de leitura. Sobre isso, Ponzio (2008, p. 188) destaca que:

Em relação a esse objeto especial (o texto), que é específico de todas as ciências humanas que se ocupam do homem como produtor de textos (escritos e orais, verbais e não verbais), perfila-se o método bakhtiniano, que

assume a compreensão ativa, a compreensão dialógica, como seu principal elemento.

Bakhtin não se cercou de uma teoria específica para determinar o valor da leitura em seus escritos, algo como um texto próprio para a área, mas é tão latente a sua contribuição, por meio de diversos escritos seus, que se torna imperativo levantar estes excertos para que, com o estudo que ele fez da palavra, se possa procurar um sentido ou uma nova significação do termo leitura e como ela pode ser compreendida a partir de Bakhtin, como teórico majoritário. De acordo com o teórico a linguagem, da mesma forma que o processo de leitura é algo dialógico e interativo, o estudo de outros conceitos bakhtinianos, como heteroglossia ou enunciado/enunciação, são fundamentais para a construção de uma concepção sobre o ato de ler. Inicialmente, temos a ideia da palavra que, por meio de suas inúmeras possibilidades de significação, traz ao leitor uma abertura maior ao mundo, isso porque de acordo com o teórico russo:

A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*. Ela entra no diálogo, que não tem final semântico, mas que pode ser fisicamente interrompido para esse ou aquele participante. (BAKHTIN, 2003, p. 334).

Ao se tratar da leitura como uma atividade responsiva, Bakhtin traz para o centro de seu estudo a palavra e sua pluralidade de sentidos. Afirmava o russo que, com a palavra, poderíamos aprofundar as malhas do sentido com uma possibilidade de resposta. A leitura, vista como atividade, então, ao abrir portas para o leitor, traz também a ele possibilidades maiores de sentido e de (re) significação das coisas, porque se entende que cada sentido não pode e não será mais único. Uma leitura, mesmo que seja literária, traz elementos subjetivos que exigem do leitor mais atenção e que acarretará dificuldades a serem superadas nessa busca pelo sentido. Dessa maneira:

Um ato de nossa atividade, de nossa real experiência, é como um Jano bifronte. Ele olha em duas direções opostas: ele olha para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a unicidade irrepitível da vida realmente vivida e experimentada. Mas não há um plano unitário e único onde ambas as faces poderiam mutuamente se determinar com relação a uma única e singular unidade. (BAKHTIN, 2010. p. 43).

Entender a leitura, conforme Bakhtin trabalhara em seus escritos, pressupõe também procurar mergulhar no que Valdemir Miotello (2007) cunhara de *Lago dos Signos*. Um mergulho que fará com que o estudioso entenda a vertente teórica do

pensamento e ensinamento bakhtinianos, haja vista que a leitura, em primeira mão, sempre é uma atividade teórica, ocorrendo, após isso, o que o mestre russo alcunhou de compreensão. Dessa maneira, buscar na teoria bakhtiniana a compreensão do ato de ler preconiza uma busca ao interior da leitura em si, em sua teoria que envolve a significação de cada palavra, cada iniciativa de um autor, cada pensamento que engendrou uma intenção discursiva e uma possibilidade de interação entre enunciador e enunciatário.

Dentro então do que se classificou como teoria da leitura, a partir dos estudos bakhtinianos, pode-se afirmar que há algo universal, espontâneo e que surge da ação de ler. Isso ocorrerá entre o exercício de expressão do autor e seus enunciados, que são direcionados a um enunciatário, que procurará compreender o que lhe fora endereçado e traduzir para a sua realidade de mundo a intenção inicial do autor. Da mesma maneira que o escritor pensa em sua composição de ideias, que são alinhadas com palavras que significam, essa troca que ocorre dentro do ato de ler pode ser expressa como:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Bakhtin trabalhara a questão da compreensão dos discursos que ocorrem dentro do texto, e que, conseqüentemente, serão resgatados pela leitura, como um jogo de trocas entre elementos situados em uma escala de valor que muda constantemente. Isso porque a palavra é um fenômeno ideológico por excelência, dessa maneira, o seu modo de ser vista dentro do discurso (ou leitura) modificar-se-á constantemente. O discurso e, por conseguinte, a leitura, cambiarão sentidos com frequência porque traz dentro de si mudanças de valoração, de comportamento, seja do autor, seja do leitor. Em suma, isso ocorre dessa maneira porque:

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológico) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes); a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundaria fatalmente na vulgarização de todo o problema (o behaviorismo linguístico é o grau extremado de tal vulgarização). (BAKHTIN, 2003, p. 264).

A leitura é, dentro do que Bakhtin determinou como gêneros do discurso, uma atividade que mantém o signo linguístico pleno de sentido e em eterna circularidade e (re)significação, pois é com o ato de ler que se engloba e transforma as intenções iniciais de um autor e sua localização no mundo dos sentidos. Transforma o discurso primário em secundário e o secundário em primário, porque é com o trabalho do leitor e com o ato de ler que as atividades humanas vão se modificando, de acordo com a compreensão que se tem daquilo que leu. Uma notícia de jornal toma a dimensão dada pela leitura e não pela intencionalidade da escrita. Mikhail Bakhtin apresenta três concepções de linguagem que podem ser enquadradas no ato de ler: subjetivismo idealista, subjetivismo abstrato e processo de interação social. Estas representam as teorias funcionalista, estruturalista e interacionista, sendo a partir desta última que ele dá mais ênfase.

Bakhtin concebe a língua como um fato social e que revela as ideologias dos falantes, acontecendo por meio do diálogo. Essa é uma parte inseparável da realidade dialógica, uma vez que as trocas discursivas, entre o eu e o outro, durante o processo da leitura, permite elaboração de enunciados e de enunciações. No referente à leitura, Bakhtin propõe um procedimento de interação entre o leitor, texto e autor, de modo a criar uma leitura interativa. Tomando a leitura como um ato de interação entre os sujeitos, a cooperação instaurada é necessária porque o leitor pode se tornar protagonista do ato de ler, através de sua compreensão. Assim, a compreensão que provém da leitura pode ser classificada de maneira que:

Toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Faraco também enfatiza a importância da circularidade nos estudos da leitura a partir de Mikhail Bakhtin, quando afirma que o leitor é parte de uma cadeia de ideias que levará a uma proposta de entendimento maior quando se vê interligada a outros componentes tão importantes quanto o leitor. O ato da leitura, a seu ver, é de alteridade pura, pois ela é feita e constituída de excedente de visão. Dessa forma,

Como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes

sociais e seus inúmeros encontros e entrelaçamentos. O mundo interior é, então, uma espécie de microcosmo heterogêneo, constituído a partir da internalização dinâmica e ininterrupta da heteroglossia social. (FARACO, 2006, p. 81).

Geraldi, importante linguista e estudioso da Unicamp, fora um dos primeiros a utilizar Mikhail Bakhtin como base para seus estudos sobre leitura, escrita e interação na sala de aula. Seus estudos sobre acontecimento linguístico no ambiente escolar datam dos anos 1980, e são ainda hoje basilares a qualquer pesquisador que se destine a buscar em Bakhtin os seus conceitos de pesquisa sobre o ato de ler em sala de aula. De acordo com ele, o ato de ler corrobora com os estudos anteriormente citados de Faraco, pois

[...] é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. (GERALDI, 1997, p. 102).

Dessa maneira, o que se percebeu nos dois renomados estudiosos de Mikhail Bakhtin, Faraco e Geraldi, é que o ato de ler ultrapassa os sentidos do leitor e do escritor e instalam a alteridade como base de análise, o excedente de visão como meta e a circularidade cultural como consequência da leitura. O ato de compreender o que se leu é fundamental para os conceitos transmitidos por Bakhtin, porque este trabalhava a ideia de texto como uma atividade que envolve principalmente o eu e o outro.

De acordo com Bakhtin, a resposta do leitor ao que se leu é tão importante quanto o que se escreveu, pois é no ato interacional que se realiza a compreensão pretendida e se vai além, pois o leitor traz novas significações para o texto lido, avança em sua capacidade de sentido, elabora novas formas de construção ideológica e, principalmente, põe algo de si na leitura, que enriquecerá o texto base com sua experiência de mundo. É a atitude responsiva do leitor que será primordial naquilo que se produz enquanto escrita, porque é ele quem dará o acabamento no que se pretendeu dizer. O leitor é, com sua compreensão, o ponto em que se reúne o querer-dizer e a busca pelo entendimento de qualquer texto.

Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia,

mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Isso acontece porque o leitor utiliza o seu entendimento de mundo, captando qualquer forma de compreensão que a palavra o pode oferecer. A palavra, tal como compreende Bakhtin, é formada por inúmeros sentidos ideológicos que provém justamente do ato de pensar, escrever, ler e construir. Dessa forma:

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2003, p. 113).

O ato de ler, por ser uma prática social construída em meio a interações verbais dos sujeitos que a constituem, pressupõe espaços de interlocuções entre autores, leitores e professores – mediadores do processo – de modo que as experiências, os repertórios intelectuais e os discursos de toda essa comunidade leitora se cruzem nessa atividade real e heterogênea da linguagem, na qual os enunciados, também heterogêneos, possam caracterizar um espaço em que várias vozes sociais possam se opor, se contradizer e revelar as diferentes formações sociais que permeiam os discursos que ali se encontram. Mikhail Bakhtin foi o único capaz de unificar o escritor e o leitor, o enunciatário e o enunciado, em suma, liga no mesmo horizonte de sentido o eu e o outro.

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre, portanto, da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 2006, 118).

As autoras Morais e Silva (2018), ao se referirem a Bakhtin, afirmam que a leitura, pelo viés dialógico, também pode ser entendida como possibilidade de nos depararmos com o outro. Nessa perspectiva, a leitura não se encontra nem no texto,

nem fora dele, mas nas possibilidades de relação e interlocução entre aquele que escreve e aquele que lê, mediado pelo texto. Essas autoras discutem a ideia de língua, segundo Bakhtin, como interação, de natureza essencialmente dialógica e apresentada como atividade social realizada por meio das enunciações.

Pode-se ver, também, em Bakhtin/Volóchinov (2010, p. 74), que a leitura se revela como um instrumento de socialização do indivíduo: “A língua é uma atividade humana, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob forma de atos individuais de fala”. Para esse autor, a leitura é um ato dialógico, como ato produzido na interação entre leitor/texto/autor, como encontro de alteridades.

Tal concepção de leitura implica na ideia de entrelace dialógico, no qual os discursos são atravessados por valores ideológicos, tensões e diferentes pontos de vista sobre o mundo. Ler pode promover desdobramentos de sentidos, além de desencadear no leitor uma “compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 272). Segundo o autor, a leitura é pautada como possibilidades de diálogos, portanto, ler pode ser compreendido, nessa perspectiva, como ato comunicativo, já que ler implica compreender ativa e responsivamente o que lemos. Em outras palavras, produzimos, explicita ou implicitamente, uma resposta, concordância ou objeção ao que lemos.

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque de fato não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Contribuindo sobre a leitura, Paulo Freire, no seu conceituado trabalho *A importância do ato de ler* (2003, p. 11), nos diz que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

São inúmeras as possibilidades de entendimento correlacionadas com o universo próprio de cada ser, porque há um entrelaçamento entre a leitura e o contexto ao qual o sujeito pertence, ou seja, ler-se no mundo. Além disso, consoante com Freire

(2003), a leitura é ato crítico e reflexivo porque denota um posicionamento político. Ao relatar sobre sua experiência com a alfabetização de adultos, Freire (2003, p. 13) afirma que:

Sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. [...] A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora.

A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo, já que o contexto geral em que ele atua e as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura, porque “dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor” (MARTINS, 1985, p. 32 - 33)

#### **4 DA FORMAÇÃO DO LEITOR AO LETRAMENTO ACADÊMICO**

O termo letramento vem ganhando interesse, e o número de pesquisas com essa temática vem crescendo nas IES. Também nascem ramificações no contexto atual das pesquisas tais como: letramento acadêmico, literário, digital, entre outros. Entretanto, de acordo com essa visão para o campo dos estudos, nota-se uma rejeição do letramento enquanto uma habilidade neutra e técnica, apresentando-o como uma prática ideológica.

Os *Novos Estudos do Letramento* (STREET, 1985,1993; BARTON, 1994; GEE, 1996), por sua vez, defendem um *modelo ideológico de letramento*, em contraposição a essa compreensão de que as práticas de leitura e escrita são resultantes do domínio de competências neutras e descontextualizadas (*modelo autônomo*). Para esse grupo de estudiosos britânicos, há uma multiplicidade de letramentos e seus usos e significados estão relacionados com contextos culturais específicos, e essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia, portanto, não são simplesmente tecnologias neutras.

Ainda de acordo com os autores, o letramento tem uma relação com o espaço no qual o indivíduo está inserido, ou seja, a cultura que, por sua vez, está atrelada às relações de poder e ideologia e, portanto, não é neutra. Existem vários modos pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais, e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada de letramento.

A leitura científica pertence a uma esfera específica, e saber ler dentro da academia está ligado às relações de poder. Se houve compreensão sem a academia dar caminhos para isso, o aluno destaca-se e as portas da universidade estão abertas para tal. Se não houve, poderá haver um silêncio por parte do aluno, pois admitir que não entendeu pode parecer um momento de fraqueza, falta de saberes. Se admitir que não houve entendimento, as portas poderão estar fechadas.

Para Bakhtin (1997), a linguagem é concebida enquanto processo concreto e constante de interação social, e, por isso, ele se opõe à compreensão da língua entendida como sistema de signos abstratos, ou como veículo de expressão do pensamento individual, modos pelos quais os linguistas estruturalistas de sua época concebiam a linguagem.

Segundo o autor, a linguagem é um processo de interação com seus pares e não se concretiza através de formas abstratas. A dificuldade por parte dessa leitura poderá acontecer no início da graduação, pois é momento em que o leitor terá contato com textos específicos da academia, e, se não houver a interação com esses textos, ela persistirá.

Para Bakhtin (1997, p.282), “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.” Os gêneros do discurso são a materialização do diálogo cotidiano;

portanto, sua variedade é infinita. Cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gêneros, daí sua heterogeneidade.

De acordo com Bazerman (1998) e Jordan (1997), as dificuldades de ler e escrever textos acadêmicos ocorrem porque essas práticas envolvem a apropriação do conhecimento a partir dos gêneros acadêmicos, como resumos, artigos, resenhas, projetos de pesquisa, dissertações, entre outros. Essa questão se constitui tanto em entender a natureza da prática científica, em termos da linguagem da ciência, quanto em entender as relações entre a ciência e a sociedade, ou seja, entender que a ciência é “um sistema social essencialmente relacionado ao desenvolvimento do conhecimento” (SANTOS, 2007, p. 476), com vistas a melhorar as condições de vida da população (MOTTA-ROTH, 2009, p. 2).

Segundo Guedes (2010), nas últimas décadas, em países como Canadá, Estados Unidos e Inglaterra, têm ocorrido discussões contundentes sobre o letramento acadêmico, onde existem correntes metodológicas que vêm estudando a questão da escrita no ensino superior sob a ótica do letramento como conjunto de práticas sociais “aprender a escrever é um processo que não termina quando o estudante ingressa na universidade”, como defende Torres (2006, p.6), já que escrever é imprescindível dentro e fora dos ambientes formais de ensino.

Dentro da crise dos estudantes universitários em relação aos gêneros textuais do universo acadêmico, Araújo e Bezerra (2013, p. 6) asseguram que

[...] o assunto torna-se ainda mais complexo por se tratar de formas de pensar, interagir, produzir, com novas estratégias para a construção de conhecimentos, ou seja, é um processo complexo de aculturação dos estudantes que exigirá um constante trabalho de interação entre professores e eles. Esse processo requererá dos alunos novas posturas, novas atitudes, novas formas de se expressar enquadradas nos gêneros discursivos próprios desse ambiente.

Nesse ensejo, a dialogia bakhtiniana exerce um papel fundamental, “seria uma dialética que explica o homem pela produção do diálogo, pela atividade humana da linguagem. As ideias de Bakhtin sobre o homem e a vida são caracterizadas pelo princípio dialógico” (GEGE, 2009, p. 29).

Nessa linha, a prática da alteridade exerce um papel fundamental:

A *alteridade* marca o ser humano, pois o *outro* é imprescindível para sua constituição. A *dialogia* é o confronto das entoações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um campo de visão: ‘na vida agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos

*outros, tentando compreender, levar em conta o que transcendente à nossa própria consciência: assim levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem'* (GEGE, 2009, p. 29 – destaques dos autores).

Trabalhar com atividades de leitura, nessa perspectiva, implica considerar a vida como dialógica por natureza. Assim, promovendo a interculturalidade, a alteridade e os multiletramentos, é possível formar o leitor crítico e construir uma boa base para o letramento acadêmico.

Na socialização acadêmica, o professor é o principal responsável por introduzir os alunos na cultura universitária, a fim de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade. Esse modelo de letramento parte da concepção de que os gêneros discursivos acadêmicos são relativamente homogêneos e, sendo assim, uma vez que o aluno aprende as convenções que regulam esses gêneros estará habilitado a se engajar nas práticas letradas que permeiam essa instância.

Quando ingressa no ensino superior, o estudante se depara com gêneros discursivos próprios da esfera acadêmica, geralmente diversos daqueles que faziam parte de outros níveis de escolarização, bem como de outros espaços pelos quais circularam antes de ingressar na academia.

Em consequência, como adverte Severino:

Habitados à abordagem de textos literários, os estudantes, ao se defrontarem com textos científicos ou filosóficos, encontram dificuldade logo julgadas insuperáveis e que reforçam uma atitude de desânimo e de desencanto, geralmente acompanhada de um juízo de valor depreciativo em relação ao pensamento teórico. (2007, p. 49).

Na universidade, a prática de ler outros gêneros modifica os hábitos e as estratégias dos leitores, abrindo espaço para novas aprendizagens. Fica evidente que, para um bom desempenho em relação à leitura de textos acadêmicos, os graduandos precisam não só conhecer os termos técnicos específicos das disciplinas, mas também as características dos gêneros acadêmicos e o contexto onde se concretizam.

O professor precisa atuar como um mediador, contemplando o papel de aproximar o leitor dos textos e mobilizando ações que visem conscientizar o aluno de que a leitura importante é a que mostra que é possível “sair do caminho que tinham traçado para ele, e escolher sua própria estrada, [...] ter direito a tomar decisões [...], em vez de sempre se submeter aos outros” (PETIT, 2008, p. 100).

## 5 CONCEITOS-CHAVE PARA UMA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS DA TEORIA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

*“Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro [...].”*

*Mikhail Bakhtin*

Neste capítulo, serão apresentados conceitos bakhtinianos basilares para a teorização discursiva que se pretende desenvolver sobre leitura, entre eles: dialogismo, enunciado, compreensão responsiva e ativa, e gêneros do discurso, que servirão de base teórica para as discussões acerca da leitura na universidade.

### 5.1 BAKHTIN, INTERDISCURSO E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS

A noção de linguagem, a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, tem sido objeto de discussões em diferentes áreas, porém são poucos estudiosos que se aprofundam, a própria linguística pouco tem explorado essa concepção.

Embora Bakhtin tenha como objeto de estudo a linguagem, a abrangência dessa teoria ultrapassa qualquer noção estreita dos estudos da língua e configura-se como uma dimensão filosófica no trato do objeto de reflexão, se, por um lado, essa orientação filosófica encontra eco em diversos segmentos de estudos, como na sociologia, na filosofia, na antropologia e na semiótica; por outro, convoca os estudiosos da linguagem a transitar em outras áreas, além das de origem, sem perder suas especificidades, para realmente poder entender a linguagem discursivamente.

Entre os conceitos relacionados aos estudos da linguagem estão: as relações dialógicas (dialogismo), a polifonia, a interdiscursividade (interdiscurso) e a intertextualidade. Algumas vezes fica difícil de distinguir quando uma coisa não é a outra, tal discussão não é meramente uma disputa por uma terminologia que abarque as considerações de Bakhtin.

Por um lado [...] temos o dialogismo como um elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o “eu” e o “outro” nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos. (BRAIT, 1997, p. 98 apud CAVALCANTE, 2007, p.128).

Muitos pesquisadores usam o dialogismo como sinônimo de polifonia, porém, há estudos que mostram a diferença. Como citado por Maciel no artigo *Diferenças entre dialogismo e polifonia*, publicado na Revista de Estudos de Linguagem em (2016), "Se o dialogismo já se faz presente na interação entre quaisquer vozes, a polifonia depende da amplitude das ideias que se discute." Ainda, segundo este autor,

[...] embora o termo "dialogismo" seja corriqueiro em estudos de viés bakhtiniano, a expressão mais presente, nos textos de Bakhtin é "relações dialógicas". Em *Problema da poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 1929 [1963]), texto central para se distinguir dialogismo de polifonia, o termo "dialogismo" ocorre pouquíssimas vezes, sendo bem mais frequente o uso da expressão "relações dialógicas". Ainda assim, nas apropriações que se tem feito dos textos bakhtinianos, é bastante frequente o uso do termo "dialogismo", comumente conceituado como uma relação entre diferentes textos. Contudo, na acepção bakhtiniana, o dialogismo não é apenas a referência de um texto a outro, mas as relações (dialógicas) que se dão entre uma voz ou outra, estejam essas vozes expressas em um mesmo texto ou em diferentes textos, estejam essas vozes nos diálogos face a face do cotidiano ou em amplos diálogos que se estabelecem, marcadas ou veladamente, entre vozes e ideias que interagem, por meio de sujeitos que as enunciam, no fio da história. (MACIEL, 2016, p. 3).

Quanto ao termo polifonia, Maciel (2006, p. 4) ressalta que

[...] polifonia é usada como uma metáfora para se designar um novo modo de conceber e estruturar o romance. Esse novo modo seria visível, segundo Bakhtin, em algumas obras de Dostoiévski. É por isso que, na verdade, raramente é empregada por Bakhtin a palavra "polifonia", já que em geral é na expressão "romance polifônico" que a ideia de polifonia aparece. Nesse caso, a concepção de polifonia está associada ao gênero romanesco, vinculada às especificidades desse gênero narrativo da prosa literária.

Dessa forma, pode-se entender "dialogismo" como uma relação mais genérica entre vozes que se relacionam e "polifonia" se ligaria ao gênero romanesco. Bakhtin, ao estudar a prosa dostoiévskiana, estabelece critérios pelos quais classificaria certas obras de Dostoiévski como polifônicas (MACIEL, 2006, p.14).

Sobre as peculiaridades e classificações do texto literário, vale esclarecer que Bakhtin, na construção de seu pensamento sobre os gêneros discursivos, considera o dialogismo do processo comunicativo em detrimento da classificação das espécies definida por Aristóteles. O autor russo propõe uma nova abordagem, centrada nas esferas de uso da linguagem verbal, cujas relações de interação "são processos produtivos de linguagem". Logo, os estudos bakhtinianos direcionam para a percepção dos gêneros que não mais se limite ao rigor e ao purismo da classificação das formações poéticas, mas acene para as práticas da palavra em contextos distintos, isto é, "práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do

discurso, oferecendo-o como manifestação da pluralidade” (MACHADO, 2012, 152). Essa pluralidade da linguagem, e dos próprios gêneros, é posta em evidência, visto que reflete e refrata a própria natureza da linguagem - dialógica. Portanto, a abordagem bakhtiniana de gêneros discursivos relaciona-se intimamente com o dialogismo, redirecionando as concepções genéricas para a esfera do discurso, cujo domínio é o da prosa. O homem que age por meio da linguagem é constituído social e historicamente.

Complementando a definição de Maciel sobre relações dialógicas, Cristóvão (2002, p. 142) alega que:

Assim, podemos dizer que as relações dialógicas integram a polifonia, mas não coincidem com ela. No romance polifônico, expressa-se um conjunto específico de relações dialógicas. Os vínculos entre microdiálogo, diálogo e grande diálogo se realizam por meio de relações dialógicas. A passagem de um tema por muitas e diferentes vozes se dá por meio de relações dialógicas.

Segundo Barros (2003), o conceito de dialogismo, ou relações dialógicas, é fundamental para se compreender a obra de Bakhtin porque permeia a sua concepção de linguagem e, quem sabe, mais do que isso, sua concepção de mundo, de vida. E é nesse caminho que todas as linguagens do plurilinguismo, qualquer que seja o princípio de sua estratificação, “podem ser confrontadas, podem servir de complemento mútuo entre si, oporem-se umas às outras e se corresponder dialogicamente” (BAKHTIN, 1998 [1934-1335], p. 99).

Para Bakhtin, as relações dialógica se dão entre índices sociais de valores que constituem o enunciado, compreendido como unidade da interação social.

A língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para nossos fins. (BAKHTIN, 2008, p. 207).

Bakhtin nos mostra sua concepção de discurso, ou seja, a “linguagem em ação”, ainda, segundo ele, a verdadeira substância da língua é constituída justamente nas relações sociais, via interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações.

Fiorin (2006, p. 19) afirma que “todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo e as relações de sentido que se

estabelecem entre dois enunciados”. Portanto, o dialogismo é o conceito que afirma que todos os textos possuem relação com outros textos, em que jamais fazem parte de uma produção 100% original, nunca antes dita. Pelo contrário, as relações textuais (intertextuais e interdiscursivas, por exemplo) remetem a textos já produzidos. Fiorin (2006, p. 170) afirma que o conceito de dialogismo em Bakhtin não está atrelado à ideia de um diálogo face a face entre interlocutores, mas sim entre discursos, já que “o interlocutor só existe enquanto discurso”, acrescenta também, que, por isso, “todo enunciado possui uma dimensão dupla, pois revela duas posições: a sua e a do outro”.

Estudando a obra de Bakhtin, vemos que por meio das relações dialógicas se dá o funcionamento real da linguagem e o princípio constitutivo do enunciado. Dessa forma, todo enunciado constitui-se a partir de outro e é uma réplica desse. Por isso, um enunciado é sempre heterogêneo, pois revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói. Ele exhibe seu direito e seu avesso.

As relações dialógicas, assim, podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desentendimento, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto.

## 5.2 A COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA

Segundo Bakhtin (2014), a linguagem é uma ação sobre o mundo e sobre a linguagem em si mesma. Assim, o enunciado é pleno de totalidades dialógicas e engloba uma relação de refletir e refratar a realidade, se caracterizando como uma compreensão responsiva de um sujeito. Por mais que um enunciado esteja centrado em seu objeto, há em algum grau algum tipo de resposta a enunciados anteriores. Para o autor, todo enunciado é naturalmente disposto de uma resposta em um plano expressivo e isso revela que o processo real de comunicação se forma na interação e confronto de pensamentos. Dessa forma, o falante não tem a palavra fundadora ou o discurso primordial numa interação, outras vozes percorrem o discurso do falante e desencadeiam atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas.

É isso que determina a diferença entre os processos de compreensão do signo interior (isto é, da atividade mental) e do signo exterior, puramente ideológico. No primeiro caso, compreender significa relacionar um signo interior qualquer com a unicidade dos outros signos interiores, isto é, apreendê-lo no contexto de certo psiquismo. No segundo caso, trata-se de

apreender um dado signo no contexto ideológico correspondente. (BAKHTIN, 2006, p. 61).

Para Bakhtin (2014), a posição responsiva do sujeito numa interação real de comunicação é parte constituinte do processo comunicativo. Isso quer dizer que a visão do processo ativo do falante, juntamente com o processo receptivo passivo e de compreensão do discurso pelo ouvinte, permaneceu incompleto porque, na verdade, a completude da interação comunicativa está na compreensão ativamente responsiva do ouvinte. É natural àquele que fala esperar algum tipo de resposta a sua manifestação verbal. Podemos citar como exemplo uma ordem militar que pode resultar em uma ação física como resposta, a leitura de um texto do gênero lírico pode resultar num discurso ou comportamento posterior do ouvinte. Nesse último exemplo, destacamos uma consideração feita pelo autor chamada de compreensão responsiva de efeito retardado, essa consideração consiste em uma compreensão responsiva silenciosa, que é manifestada em discursos e comportamentos subsequentes. Geralmente, são os gêneros secundários que estão predispostos a uma compreensão responsiva retardada. Para Bakhtin (2014, p. 272), “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma que se dê)”.

Assim, de acordo com Bakhtin (2011), em todo processo de comunicação há uma espécie de jogo de imagens entre o locutor e seu interlocutor. Nas palavras do autor:

Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (BAKHTIN, 2011, p. 302).

Nessa perspectiva, todo ouvinte, ao ouvir o enunciado de outrem, ocupa em relação a ele uma ativa posição responsiva, concordando ou discordando, em sua totalidade ou parcialidade, completa-o. Essa compreensão da fala e do enunciado é, portanto, de natureza ativamente responsiva e funciona em um processo dialético: o locutor sempre passa a palavra ao interlocutor, isto é, em um determinado momento

da comunicação, o ouvinte torna-se falante. A compreensão passiva é, nesse sentido, apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena (BAKHTIN, 2011), uma vez que:

[...] toda compreensão plena é ativamente responsiva e não senão uma fase preparatória da resposta. O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: de não esperar uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes). (BAKHTIN, 2011, p. 272).

O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva. “O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro”. (BAKHTIN, 2011, p. 275).

Assim, o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas que devem ser levadas em conta, já que nossa consciência nasce e se desenvolve no processo de interação com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também na forma de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 2011). Dessa forma, um traço essencial do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento, ou seja, o diálogo entre locutor e destinatário.

### 5.3 SUBJETIVIDADE

Bakhtin e o Círculo nunca falaram de modo explícito sobre a subjetividade, mas sim, sobre sujeito, categoria filosófica que norteia seu pensamento desde seus estudos iniciais. O termo subjetividade refere-se ao que é subjetivo, ou seja, relativo ao sujeito, mas hoje é uma categoria que a Psicologia e a Filosofia, nas suas correntes, têm usado com frequência. Pan, Rosler, Ferrarini, Valore e Oliveira (2011) apontam que: “Analisar o conceito de subjetividade é por si só um grande desafio; tomá-lo de modo interdisciplinar pode parecer mais complexo ainda, porém inevitável”. Podemos, então, classificar a subjetividade como um conceito do mundo contemporâneo.

Ainda nas palavras de Pan et al. (2011, p. 6):

Desse modo, o objeto do discurso não é a palavra neutra, mas o discurso do outro (que contém seu ponto de vista, sua visão de mundo). É no enunciado no texto, no discurso, nas formas vivas de linguagem que se dão os processos de subjetivação. Todo enunciado pressupõe a relação entre o eu e o(s) outro(s), a qual, mostrada ou apagada, sustenta o dialogismo enquanto instância constitutiva da linguagem e configura sua dimensão alteritária.

As autoras nos dizem que o objeto do discurso não é a palavra neutra, mas é constituída no discurso do outro, sendo carregada de avaliação, processo esse que constitui a subjetivação. Vale salientar, baseado nas palavras Machado (2011), que, às vezes, confundimos a subjetivação com formas interiores de pensar, mas é o resultado das forças que compõem os vários sujeitos que atravessam nossa existência. Nessa acepção,

Machado (2011, p.27) em sua dissertação, também contribui para compreendermos a subjetividade, dizendo que:

Sujeito e subjetividade não estão, portanto, “colados” um ao outro. Não seriam instâncias simétricas, na qual a subjetividade seja sinônimo de interioridade, designando conjuntos de capacidades, sensibilidades, virtudes e emoções de um sujeito dotado de autonomia, autocentrado e consciente. Ao contrário, subjetividade enquanto resultado de relações de forças que remetem a sujeitos diversos, não racionalmente detentores de suas autonomias, plenamente racionais e livres.

Ao enunciarem suas participações, suas contribuições e experiências, os estudantes nos trazem elementos significativos para pensarmos essa categoria da subjetividade com relação a produção de sentidos que lhes são geradas pelas práticas de leitura que vivenciam. Os enunciados denunciam os sentidos produzidos pelas dificuldades atribuídas à leitura na universidade. Esses enunciados responderam e compuseram os efeitos discursivos na constituição de identidades como leitores e os modos de subjetivação que promovem.

A expressão subjetiva se desenvolve de forma intensa nesses estudantes, pois os mesmos almejam corresponder ao status de ser um estudante da “Federal”, mas, ao deparar-se com as práticas de leitura exigidas pelos discursos institucionais, tensões são geradas neles.

A leitura pode ser compreendida como uma prática potencial de produção de sentidos, pois, a partir dessa ação entram em combinação as subjetividades do leitor com as do texto, ou de modo mais amplo, realiza-se uma experiência entre visões de mundo, por meio do signo da palavra. Assim, surgem questionamentos sobre o ato de ler para ampliar o seu significado em função dos modos de interação pelos quais os sujeitos dialogam na contemporaneidade.

Não só a leitura do texto, mas outras formas diferenciadas de leitura podem ser analisadas se considerarmos que a produção de sentidos se dá pelas interações que fazemos com signos de outras naturezas, dentre os quais, o da imagem, que se faz um dos mais presentes em nossa vida cotidiana. Bakhtin nos permite compreender que, no objeto criado ou na obra de arte, está contida e conscientemente construída por seu criador(es) uma expressão, uma forma de falar sobre o mundo, e, por meio dessas criações, é possível um encontro de visões de mundo onde podem se apresentar conflitos, combinações e identificações de diferentes níveis e naturezas, porém, entre sujeitos. Com isso, o ato de ler pressupõe um encontro entre sujeitos mediados por um determinado objeto, o que indica a reafirmação do leitor como sujeito da linguagem, bem como da leitura enquanto prática viabilizadora do diálogo com o outro em seus diversos modos de se desenvolver num mundo contemporâneo.

Para Bakhtin (2014), ao analisar as enunciações, entende-se que o processo de interlocução de significação é intersubjetivo e anterior à própria subjetividade. Isso quer dizer que o sujeito deve ser compreendido a contar da maneira como integra a sociedade, onde se fundem diferentes vozes sociais que emergem de aspectos teóricos e ideológicos. Assim, nenhum sujeito pode ser entendido a partir de uma análise individual, mas sim dentro de uma relação que ocorre imersa em grupos sociais que são determinantes para a sua formação.

Bakhtin (2014) postula que os significados são construídos nas interações e a linguagem vai além da concepção representacionista de apenas refletir a realidade, consistindo na função de construir a realidade nas teias das relações intersubjetivas, ou seja, coproduzimos sentidos e construímos também nossas subjetividades nas práticas discursivas em que não apenas produzimos linguagem, mas também somos produzidos nela. Os sujeitos se constroem, assim como constroem seus interlocutores nas várias práticas sociais em que circulam.

Assim, trabalhar com a leitura e a linguagem deve ir além do que temos comumente visto. Se pensarmos no que expõe Bakhtin, podemos inferir que o trabalho com a leitura e a linguagem deve ir muito além do mecânico, do utilitário. Ele deve possibilitar a inserção do sujeito nas várias práticas sociais que o circundam, pois o complexo social, cultural e histórico em que se situam os homens e sua linguagem implica uma relação constante que coloca em diálogo sistema linguístico, falantes, papéis sociais e contextos de interação, manifestando os mais diversos

valores ideológicos, dos quais a linguagem está revestida a cada momento em que estamos envolvidos em um processo de enunciação.

A leitura é uma atividade complexa que envolve uma participação ativa no processo interacional, envolve sujeitos situados histórica e socialmente, e envolve também processos cognitivos próprios do ato de leitura, revelados na formação de uma atividade de busca de sentidos que coloca em jogo muito de nossa memória intelectual, discursiva e enciclopédica. Assim, quando não conseguimos utilizar a leitura como colaboradora nos processos de ensino/aprendizagem, ou seja, quando nos deparamos com situações em que a leitura se apresenta apenas de forma mecânica, estamos deixando de lado a possibilidade de construção de conhecimento, estamos reproduzindo conteúdos que muito brevemente serão esquecidos.

Ao pensarmos o ensino, deveríamos sempre ter em mente que o que interessa ao aluno, e também ao professor como instância mediadora, é a consciência da linguagem como produto social, pois assim teríamos a consolidação do sentido do texto, entre o que se diz e para quem se diz. Trabalhar com o princípio dialógico (o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos) estabelecido por Bakhtin seria uma possibilidade de construção de atividades de leitura que não apenas façam sentido ao leitor, mas que, principalmente, auxiliem nos processos de ensino e aprendizagem.

Ler é o estabelecimento de uma relação de sujeitos (autor e leitor) que interagem por meio do texto, produzindo os efeitos de sentidos, criados e recriados a cada ato em que se coloca a linguagem em funcionamento. A leitura é uma atividade de comunicação que evidencia que cada momento é um momento de comunicação e interação pela linguagem, em que estão presentes formas e impasses de um processo que permite nossa demarcação no espaço social e a nossa própria constituição como membros de um grupo. Partindo dessa noção de que se comunicar é se colocar num espaço discursivo, ler é também produzir os mais diferentes efeitos de sentidos, ou seja, é se comunicar também de diferentes maneiras e possibilidades.

Para Barros (2003), a interação se define como um fenômeno sociocultural e discursivo, cujas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos na comunicação podem ser de cooperação ou de conflito. Essas relações entre sujeitos, afirma a autora, são de tipos diferentes: *racionais ou inteligíveis*, nas quais as estratégias de interpretação e de persuasão são os procedimentos discursivos que produzem efeito de subjetividade; *sensoriais*, cujos procedimentos visam à construção de efeitos de

subjetividade de ordens diversas (visuais, táteis, gustativas); *emocionais ou afetivas*, que buscam o estabelecimento de efeitos de subjetividade afetiva. Nesse tipo, salienta a semioticista, são estabelecidos laços afetivos de amor, interesse, confiança, cumplicidade e antipatia entre os sujeitos que interagem.

Essa relação entre interação e o processo de comunicação e construção de sentidos foi primeiramente estudada por Bakhtin (2013), o qual mostrou que é na interação que os interlocutores e os sentidos são construídos, a vida é dialógica por natureza. À luz da teoria Bakhtiniana, a realidade fundamental da língua é a própria interação verbal, e a realização desta acontece no discurso dos sujeitos, ou seja, se materializa na produção social da língua. Dito de outro jeito, para o teórico russo, a linguagem é o lugar de constituição do sujeito.

Assim, vemos que o fenômeno da interação é um aspecto constitutivo da linguagem e do ser humano e constitui uma categoria que rompe com a concepção de sujeito centrada na polaridade do eu e do outro, sendo o espaço discursivo o centro da relação, isto é, o sujeito só constrói sua identidade na relação com o outro, no movimento entre identidade e alteridade. A interação se localiza na relação social que é o centro de tudo, circunscrita na linguagem.

As formas de dizer evidenciam a interação, uma vez que toda palavra é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ou seja, ela é o produto da interação do locutor e do ouvinte numa constante construção de sentidos.

Dessa forma, os discursos proferidos pelos sujeitos refletem as tendências sociais da interação numa época e grupo social. Nunca há um momento zero do discurso, porque cada novo enunciado inscreve-se em uma rede, discutindo, rejeitando, deslocando ou afirmando discursos anteriores ou contemporâneos.

#### 5.4 GÊNEROS DE DISCURSO

Bakhtin (2010, p. 262), em *Gêneros do discurso*, afirma que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. Acrescento, tomando o citado autor, que as interações dialógicas acontecem por meio dos gêneros e, desse modo,

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizando-se, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser

substituído pelo representante do grupo social ao qual pertence o autor. A palavra dirige-se a um interlocutor" (BAKHTIN, 1997, 112).

A discussão em torno da noção de gênero é encontrada em muitos trabalhos do Círculo de Bakhtin, seja quando o tratamento está presente no romance, como gênero literário, no trabalho com os gêneros intercalados, como uma das formas composicionais de introdução e de organização do plurilinguismo no romance, na abordagem do romance polifônico em Dostoiévski (BAKHTIN, 2003), no papel e o lugar dos gêneros nos estudos marxistas da linguagem, nos gêneros como uma das forças sociais de estratificação da língua (uma das forças centrífugas) ou no alargamento da noção dos gêneros para todas as práticas de linguagem.

Em seus escritos, Mikhail Bakhtin (1997) focaliza sua reflexão no caráter social dos fatos de linguagem. Nessa perspectiva, podemos observar que Bakhtin pretere a oração como unidade de análise de comunicação verbal, visto que o ato comunicacional, enquanto atividade social é marcado pelo diálogo, pela possibilidade de interação.

A comunicação pode acontecer por meio de diversas manifestações linguísticas, como a escrita, a oralidade, os sons, os gestos, as expressões fisionômicas etc.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Podemos perceber três conceitos principais: língua, enunciado e gêneros do discurso. Para Bakhtin, esses conceitos são intimamente relacionados, para ele, nós só nos comunicamos por meio de gêneros do discurso. Esses gêneros estão presentes no cotidiano dos falantes, resultando em formas-padrão estáveis de um enunciado, determinadas sócio-historicamente.

O gênero está ligado a uma origem cultural, com aspectos sociais relacionados ao espaço e ao tempo, cada gênero é apropriado à sua especificidade, com sua finalidade discursiva, correspondendo ao seu determinado estilo. Segundo Bakhtin, esses gêneros podem ser divididos em dois grupos: primários e secundários.

Os primários se definem nas situações comunicativas cotidianas, espontâneas e informais. Os secundários aparecem em situações comunicativas mais complexas, como os enunciados técnicos, as teses científicas, etc. Tanto os gêneros primários quanto os secundários são compostos por enunciados verbais, o que os diferencia é o nível de complexidade em que se apresentam.

Além disso, se faz necessário a compreensão do conceito de gêneros discursivos onde cada esfera de comunicação humana produz “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 262). O espaço universitário produz tipos próprios de enunciados devido as suas funções e condições de produção. Então, destaca-se que os enunciados produzidos neste espaço se configuram no gênero discursivo científico. Nele não estão presentes apenas tipos próprios de palavras ou frases, mas modos próprios de dizer o mundo, e de sentir o mundo e a si próprio, nesta comunidade verbal.

## 5.5 BAKHTIN E O ENUNCIADO

Segundo Bakhtin (2003, p. 348), “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” Portanto, participar do diálogo pressupõe produzir e compreender enunciados concretos em diferentes situações comunicativas, respeitando determinadas condições de produção, recepção e circulação do discurso. Nesse diálogo, o sujeito se constitui como tal por meio da linguagem, sendo está um ato pelo qual se concretiza a relação com o outro. Dessa forma, toda manifestação de linguagem é resultante do processo dialógico, no qual a constituição do sujeito se dá pela relação com o outro, isto é, com o dizer do outro, com suas leituras.

Para Bakhtin (2003), a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas. Assim, os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências, saberes e conhecimentos. No que concerne à leitura, Bakhtin (2003) propõe um processo de interação entre o leitor, o texto e o autor tal como a leitura interativa a concebe. Tomando a leitura como um ato de interação entre os sujeitos, esse estudioso suscita a relação de cooperação entre esses três elementos, uma vez que, no processo de produção de sentido, as significações são

edificadas por meio das informações elaboradas por cada um desses três elementos. Essa postura de cooperação é necessária porque um leitor para se tornar protagonista do processo de compreensão deve aceitar a colaboração dos outros, vez que somente outra consciência pode compreender e atribuir sentido ao que o locutor enunciou.

De acordo com Bakhtin, não é possível a desvinculação da personalidade do indivíduo da língua (discurso), uma vez que “a atividade mental, suas motivações subjetivas, suas intenções, seus desígnios conscientemente estilísticos, não existem fora de sua materialização objetiva na língua” (BAKHTIN, 1992, p. 188). Assim, pode-se afirmar que a língua não é vista como sistema abstrato de signos e, tampouco, como a expressão do pensamento individual.

A ideia de que o uso da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, exercidos pelos participantes da atividade humana, o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, já que o discurso só tem possibilidade de existir na forma de enunciados e o estudo do enunciado, como unidade real da comunicação discursiva, permite compreender de uma maneira mais correta a natureza das unidades da língua, faz parte das afirmações feitas por Bakhtin no texto *Os gêneros do discurso* (2003). Em outro manuscrito, há a afirmação de que “a língua e a palavra são quase tudo na vida humana” (BAKHTIN, 2003, p. 324).

O enunciado é visto por Bakhtin como a unidade da comunicação discursiva. Cada enunciado constitui novo acontecimento, um evento único e irrepetível da comunicação discursiva. Ele pode ser citado e não repetido, e, nesse caso, constitui-se como um novo acontecimento.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica (BAKHTIN, 2006, p. 137).

Lembramos que a língua funciona por meio do uso dos locutores, que falam ou escrevem, e por interlocutores, que leem, escutam ou compreendem, assim, os processos de ensino aprendizagem empregam a linguagem que passa necessariamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus próprios textos.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o

caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Nessa relação dialógica entre locutor e interlocutor, Bakhtin (2006) afirma que o verbal e o não verbal influenciam a construção dos enunciados, pois aquele que enuncia seleciona palavras apropriadas para formular uma mensagem compreensível para seus destinatários. Por outro lado, o interlocutor interpreta e responde com postura ativa àquele enunciado, internamente por meio de seus pensamentos, ou externamente por meio de um novo enunciado oral ou escrito. Nessa perspectiva, o ouvinte, a cada palavra da enunciação que está buscando compreender, formula um conjunto de palavras próprias para sua resolução.

Assim, o enunciado nasce na inter-relação discursiva, por isso que não pode ser nem o primeiro, nem o último, pois já é resposta a outros enunciados, ou seja, surge como sua réplica. Com isso, podemos dizer que a concepção bakhtiniana de enunciado não pode ser a frase enunciada, que se constituiria em partes textuais enunciada, mas de uma unidade complexa que transcende os limites do próprio texto, quando tratado apenas sob o prisma da língua e de sua organização textual.

Na teoria de Bakhtin, os romances, as crônicas, as saudações, as cartas, as conversas de salão etc., são considerados exemplos de enunciado. Porém, tomando como ideia de que todo enunciado se constitui a partir de outros enunciados, muitos deles atravessam as fronteiras do enunciado, concretizando-se nos diversos modos de citação do discurso do outro (os enunciados no enunciado).

Bakhtin sustenta que a unidade real da *língua* é o *enunciado* posto em *diálogo*: 'a *interação* de pelo menos duas enunciações'. Como mundo partilhado, lida-se com o inconcluso, com uma *realidade* em constante formação. Nesse mundo partilhado, afirma Bakhtin, vive-se 'em um mundo de *palavras* do *outro*, de tal modo que as complexas relações de reciprocidade com a *palavra* do *outro* em todos os campos da *cultura* e da atividade completam toda a vida do homem'. A alternância dos *sujeitos* do discurso é uma das características do *diálogo*, que exige um princípio absoluto e um fim absoluto na ação de cada falante. Essa conclusibilidade específica do diálogo garante a ação responsiva e estabelece relações de pergunta, objeção, aceitação, ordem, etc. O *diálogo* real entre dois falantes é constituído por ao menos dois enunciados plenos a acabados, e se constitui na forma mais simples e clássica da comunicação discursiva. (GEGE, 2009, p. 31 – destaques dos autores).

Nessa concepção, a construção de conhecimentos ocorre como fruto do diálogo, da interação, situados e emergentes da participação em práticas e contextos socioculturais. Isto é, o enunciado não pode ser compreendido dissociado das relações sociais que o suscitaram, pois o “discurso”, como fenômeno de comunicação social, é determinado por tais relações. Isso significa que a noção de enunciado como um todo de sentido não se limita apenas a sua dimensão linguística, mas concebe a situação social (ou dimensão extraverbal) como elemento constitutivo. Portanto, o enunciado bakhtiniano “não é a frase ou a oração enunciada, mas, se quisermos manter uma analogia, o texto enunciado (texto + situação social de interação = enunciado)” (RODRIGUES, 2005, p. 162).

Considerando a linguagem como um meio vital pelo qual os seres humanos representam o pensamento, Bakhtin (1997) apresenta a língua como materialização da linguagem humana verbalizada, conforme destacou Gege:

[A língua] é fruto do trabalho humano, o que implica dizer que é ideológica, ou seja, é mais do que um sistema unirreferencial, pois além de referenciar o mundo imediato, ela também representa um outro mundo para além da imediatez interacional. Portanto, *língua* é um sistema linguístico-ideológico (pois se constitui de *signos* linguístico-ideológicos) através do qual a *linguagem* humana verbal se materializa para referenciar o mundo, representa-lo e constituir outro mundo para além do imediato (GEGE, 2009, p. 65 – destaques dos autores).

Em toda sua obra, Mikhail Bakhtin evidencia a importância do outro na comunicação discursiva. Segundo o autor, todas as manifestações e relações da vida humana são atravessadas por relações dialógicas e a linguagem só existe na comunicação dialógica entre um que fala e outro que ouve. Para ele, o outro é quem orienta a enunciação, pois as escolhas linguísticas dos interlocutores são feitas sob influência do destinatário e sua resposta antecipada.

Bakhtin (1997, p. 293) conceitua o enunciado como:

Unidade real da comunicação verbal: o enunciado. A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns e acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas. [...] As fronteiras do enunciado compreendido como uma unidade da comunicação verbal são determinadas pela alternância de sujeitos falantes ou de interlocutores.

Segundo o autor, o enunciado é delimitado pela alternância de sujeitos falantes. Onde, no processo, o receptor não é passivo ao ouvir e compreender o enunciado, mas tem uma postura responsiva, podendo opinar, interromper, discutir, exercendo um papel ativo no ato comunicativo, caracterizando assim o enunciado.

## 6 O MÉTODO

*“A escrita do pesquisador consolida a criação de conceitos cuja pretensão é criar zonas provisoriamente estáveis de pensamento sobre uma dada realidade.”*

*Jobim e Sousa e Albuquerque*

Neste capítulo serão apresentados os fundamentos metodológicos da pesquisa e os caminhos (instrumentos) que levaram à produção dos dados.

### 6.1 FUNDAMENTOS DA PESQUISA BAKHTINIANA

Pesquisadores da Psicologia, como Jobim e Souza (2000, 2012), Albuquerque (2012), Zanella (2014), Amorim (2004) e Pan (2006), têm alicerçado suas pesquisas nas teorias Bakhtinianas, contribuindo para a construção da epistemologia de pesquisa em Ciências Humanas pela relação que estabelecem entre sujeito, linguagem e verdade.

*Por uma metodologia das ciências humanas* (2003) foi um dos últimos texto escrito por Bakhtin, com uma reflexão epistemológica contundente, pois nele a questão do conhecimento do objeto (coisa, palavra usada pelo autor) e do indivíduo é considerada indispensável para o campo das humanidades. O autor faz uma distinção entre a pura coisa morta, por um lado, dotada apenas de aparência, que só existe para o outro e pode ser revelada, do início ao fim, por um ato unilateral do cognoscente. Por outro lado, o conhecimento do indivíduo implica a relação entre pesquisador e pesquisado, que pressupõe uma interdependência entre duas consciências: um só existe no outro. O objeto concebido como coisa é desprovido de interior próprio, pode ser apenas objeto de interesse prático. Para Bakhtin, esta distinção é fundamental, pois permite ao pesquisador caracterizar cada elemento, objeto e sujeito, em suas especificidades, nos seus próprios limites.

Ao abrir-se para outro, tal distância sempre permanece também para si. Aqui o cognoscente não faz a pergunta para si mesmo, nem a um terceiro, em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível. O critério não é a exatidão do conhecimento, mas a profundidade da penetração. Nesse caso, o conhecimento está voltado para o indivíduo. É o campo das descobertas, das revelações, das relações, das comunicações; profundidade do que é revelado a partir do encontro do pesquisador com seu outro.

O autor sintetiza em uma frase um dos motes de sua produção intelectual: o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Este nunca coincide consigo mesmo e, por isso, é inesgotável em seu sentido e significado, pois ele nunca será o mesmo, porque estará num contexto e tempo diferentes. O ser que se que autorrevela não pode ser forçado, nem tolhido. Ele é livre e por essa razão não oferece nenhuma garantia.

O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio. Trata-se da interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível. Neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro) aqui eu existo para o outro. Eu sinto a minha existência a partir da existência do outro.

Outro ponto de destaque é que não é possível descobrir e comemorar o sentido (da imagem ou do símbolo) mediante outro sentido (isomorfo) do símbolo ou da imagem. É impossível dissolver o sentido em conceitos. A interpretação dos sentidos não pode ser somente científica, mas é profundamente cognitiva.

O discurso é parte ao mesmo tempo de todas as ciências humanas, sua materialidade se dá nos discursos. Bakhtin afirma (2003, p. 307) que: “Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”. A dialética nasceu do diálogo para retornar ao diálogo em um nível superior (o diálogo de indivíduos). Um texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, fazendo dado texto comungar no diálogo. Salientamos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de oposição.

Nas palavras de Jobim e Souza e Albuquerque (2012, p.115):

[...] o foco não está na fala do sujeito da pesquisa tomada isoladamente, mas a cena dialógica que se estabelece entre o pesquisador e seu outro, produzindo sentidos, acordos e negociações sobre o que pensam sobre um determinado assunto, em um contexto definido por atos de falas recíprocas. Na perspectiva bakhtiniana, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente.

A interlocução do pesquisador em Ciências Humanas com seu outro ganha características muito específicas; ganha a profundidade do que é revelado a partir do encontro do pesquisador e seu outro. Perante isso, o pesquisador deve estar pautado na ética porque o pesquisando não é um mero produtor de dados, mas uma pessoa com uma história capaz de desenvolver conhecimento dentro de um processo mútuo.

Desse modo, “Eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; tenho de me encontrar num outro por encontrar um outro em mim”. (BAKHTIN, 1993, p. 297) Em resumo, o ser bakhtiniano é um sujeito em resposta. E, assim, o é o pesquisador nas suas relações com seus outros, participantes da pesquisa. Não obstante, todos os enunciados têm por base serem eventos singulares, não são atos isolados. Toda ação é frequentemente uma resposta a um acontecimento anterior, resultando num elo dialógico infinito, portanto, o sujeito está em constante movimento. Para compreender o sujeito bakhtiniano, faz-se necessário entender a sua incompletude, cuja existência se dá pelo outro.

As palavras do pesquisador integram-se ao momento de produção de sentidos, modificando e sendo modificado pelas condições e sentidos que circulam no encontro dialógico com o pesquisado. A consequente renúncia ao controle das condições da produção dos dados não elimina, porém, a rigorosidade da reflexão ética e estética do pesquisador, o qual inclui a si mesmo como objeto de análise do campo pesquisado (JOBIM e SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012).

De acordo com Pan et al. (2011), Bakhtin propõe uma solução própria aos problemas epistemológicos colocados pela filosofia dialógica da linguagem, a dicotomia linguagem e mundo. A construção da filosofia dialógica da linguagem permitirá compreender que a filosofia do Círculo de Bakhtin possui inestimáveis contribuições para a epistemologia em Ciências Humanas.

Com base em Litenski e Pan (2019), a análise seguirá os preceitos dialógicos da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2014; FARACO, 2009), ou seja, na compreensão da palavra como signo ideológico. Por meio dela, e das múltiplas vozes que ela vincula, é possível apreender os movimentos

de transformações de significações, que produzem os cenários de experiências cotidianas de determinada sociedade, num determinado tempo. Assim, debruçamo-nos na dimensão discursiva da linguagem, as vozes que se apresentam no texto da pesquisa, retratando a arena discursiva que compõe o cotidiano da vida universitário. Nas palavras de Amorin (2002):

No que concerne às ciências humanas, a questão da voz do objeto é decisiva. Segundo Bakhtin, é o objeto que distingue essas ciências das outras (ditas naturais e matemáticas). Não é, porém, o homem no seu objeto específico, uma vez que este pode ser estudado pela Biologia, pela Etologia etc. O objeto específico das ciências humanas é o discurso ou, num sentido mais amplo, a matéria significante. O objeto é um sujeito produtor de discurso e é com seu discurso que lida o pesquisador. Discurso sobre discursos, as ciências humanas têm, portanto, essa especificidade de ter um objeto não apenas falado, como em todas as outras disciplinas, mas também um objeto falante. (pág. 10).

Por tratar-se de um evento dialógico, o encontro entre o pesquisador e o seu outro representa um confronto das diversas vozes sociais, que compõem os discursos de cada um deles. Para Machado et al., “toda pesquisa terá, pois, um caráter interventivo, pois algo será produzido nessa relação, novos sentidos, novas tensões” (2019, p.12). Sob tais pressupostos dialógicos “[...] podemos dizer que o Círculo de Bakhtin se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isso é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (FARACO, 2009, p.61).

Portanto, o encontro de posições avaliativas que os dois participantes do encontro assumem, carregadas de valores e sentidos, às vezes contraditórios, excluem qualquer possibilidade de neutralidade na pesquisa.

## 6.2 O CONTEXTO E A INSERÇÃO DO PROJETO

A presente dissertação integra-se a um projeto maior, ao qual alinha-se metodologicamente, e caracteriza-se como um desdobramento de um programa mais amplo, intitulado *Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: desafios à Psicologia Brasileira* (2ª edição), que tem como título público do projeto: *PermaneSENDO: Psicologia e Políticas de Permanência na Universidade* (PAN, 2018). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (nº

18729013.7.0000.0102). Desenvolvido junto aos estudantes da Universidade Federal do Paraná, visa à escuta ativa e responsiva do corpo discente perante as políticas da instituição e a qualificação dos alunos para serem protagonistas no âmbito das políticas de permanência na universidade. Insere-se no campo da Psicologia Educacional, na linha de Processos Psicológicos em Contextos Educacionais do PPGE da UFPR.

Para este estudo delimitamos, a partir da temática escolhida, as práticas de leitura no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, nas turmas do 1<sup>a</sup> ano e 3<sup>a</sup> ano, sendo o 2<sup>a</sup> período do 1<sup>a</sup> e o 6<sup>o</sup> período do 3<sup>a</sup> ano.

O estudo é composto por uma pesquisa documental e por uma pesquisa de campo, realizada por meio de observações, entrevistas, formulário e análise dos currículos e ementas do curso por uma abordagem qualitativa (PAN, 2003; ROCHA, 2003; SILVA, 2000). Pan (2003; 2006; 2012) defende esse tipo de pesquisa por constituir-se numa interessante fonte dinâmica de produção de dados que surge como possibilidade de fazer circular múltiplos sentidos às práticas junto aos alunos da universidade.

### 6.3 DESENHO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada nos pressupostos acima descritos, que se utiliza de múltiplos métodos para a produção de dados. Nesse tipo de pesquisa, a produção de dados não é estanque, ela é construída em conjunto com os participantes em constante processo de análise. De acordo com Uwe Flick (2009, p.20), a “pluralização das esferas da vida” requer um novo olhar de todo aquele que pretende estudar questões empíricas; o que torna a pesquisa qualitativa essencial para a compreensão das relações sociais. Para, “Ao considerar o ser expressivo e falante como objeto de estudos em ciências humanas, estamos partindo da premissa de que dois sujeitos se encontram na construção do conhecimento.”

Para alcançar o objetivo da pesquisa, qual seja, investigar as práticas de leitura de textos da comunidade científica nos estudantes do curso de Pedagogia e os efeitos de sentido produzidos nos mesmos, desenhou-se os seguintes instrumentos de produção de dados: (a) pesquisa documental do curso em estudo; e (b) pesquisa de campo, realizada através do levantamento do perfil dos estudantes das duas

turmas envolvidas, de observações participantes das aulas, e de entrevistas dialogadas com os alunos e professores do Curso de Pedagogia da UFPR. A partir desses métodos, buscou-se conhecer os estudantes, assim como, construir diálogos com os sentidos sobre a leitura na universidade.

De acordo com Figueira e Pan (2008), é importante a criação de espaços de diálogo, de valorização das vozes e do envolvimento estudantil, uma vez que a reaproximação com o uso da língua escrita e falada é fator propiciador para a ressignificação do ato de ler e escrever, ultrapassando a ideia da escrita como um código, alcançando o sentido de seu uso como prática social e como instrumento de transformação (FIGUEIRA; PAN, 2008).

### 6.3.1 A pesquisa de Campo

Os procedimentos da pesquisa de campo orientam-se por uma alternativa metodológica de compreensão das práticas educacionais que possam explicitar a complexa dinâmica das relações sociais, configuradas nas contradições presentes nos discursos que circulam e produzem efeitos constitutivos de identidades coletivas e individuais. Conhecer, indagar, refletir e contextualizar essa realidade são processos simultâneos que, em participação com o grupo, sugerem caminhos para a intervenção (PAN, 2003, p.127-128).

Para compor o estudo de campo, foi traçado inicialmente o perfil dos estudantes das duas turmas estudadas, por meio da aplicação de formulário, seguido da observação participante e das entrevistas dialogadas, com objetivo de permitir aos alunos compartilhem as experiências acadêmicas com o intuito de identificar as dificuldades, superações e necessidades, a fim de responder à pergunta-problema levantada nesta discussão.

Primeiramente, a coordenação do Curso de Pedagogia foi consultada, através de e-mails e, também, pessoalmente sobre a permissão para que acontecesse a observação na sala de aula. Na sequência, o diálogo com os estudantes que participaram da pesquisa ocorrerá de duas formas distintas, num primeiro momento todos que estavam assistindo à aula foram consultados sobre a disponibilidade em participar da pesquisa. Com o consentimento de todos e anuência dos docentes, os estudantes preencheram um formulário com questões pessoais e, num segundo momento, participaram das entrevistas individuais.

#### 6.3.1.1 O perfil dos estudantes

Os estudantes foram convidados a participar da primeira fase da pesquisa, ou seja, o preenchimento do formulário<sup>7</sup> contendo informações sobre sua trajetória escolar e a sua história como leitor.

Preencheram os formulários da pesquisa 36 estudantes, sendo 22 no 1<sup>a</sup> ano e 14 no 3<sup>a</sup> ano do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, sendo maioria formada por mulheres. Em comum acordo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Eles são identificados pela letra A e B nos grupos do 1<sup>o</sup> ano e do 3<sup>o</sup> ano respectivamente.

A escolha da turma do 2<sup>o</sup> período do 1<sup>o</sup> ano matutino, do curso em questão, deu-se em função de os estudantes terem iniciado a graduação naquele ano e, portanto, estarem passando pelo momento da transição, com um contato considerável com a leitura acadêmica nas oito disciplinas do semestre. Na sequência, os estudantes do 6<sup>o</sup> período, ou seja, 3<sup>o</sup> ano matutino, foram escolhidos por terem rompido com o período de transição.

Os materiais utilizados nessa fase foram as fotocopiada do TCLE (Anexo 1) e do formulário padrão (Apêndice 1).

#### 6.3.1.2 As observações

Como desdobramento do método da pesquisa de campo, iniciou-se a fase da observação participante. Convém descrever que toda observação do tipo participante deve conter uma parte reflexiva e descritiva. Portanto, a observação é o instrumento que mais fornece detalhes ao pesquisador. A entrada no campo de pesquisa ocorreu com orientação de base etnográfica, ou seja, entrar no mundo do outro; por isso participar da disciplina até o final do semestre foi fundamental para o desenvolvimento deste estudo.

As observações das aulas deram-se nas disciplinas de Filosofia da Educação no 1<sup>a</sup> ano, turma A, e Psicologia da Educação no 3<sup>a</sup> ano, turma A. Teve início em

---

<sup>7</sup>Formulário é o nome geralmente usado para designar uma coleção de questões que são perguntadas e anotadas por um entrevistador, numa situação “face a face” com o entrevistado. Durante a sua construção, deve-se dar o cuidado de limitar o questionário em sua extensão e finalidade, a fim de que possa ser respondido num certo período de tempo, com limite máximo de 30 minutos.

agosto e foi até final de novembro de 2019. A participação, com determinada frequência no cotidiano das aulas e estando com alunos pelo período dos meses de julho a dezembro 2019, possibilitou vivenciar o discurso oficial a respeito das propostas de leitura no referido curso e, desta forma, conhecer os discursos que normatizam o que é ler na universidade. Bem como conhecer as expectativas dos professores em relação à leitura dos alunos.

A escolha das disciplinas se deu de forma aleatória, levando em consideração somente o dia disponível para estar presente na observação. A entrada na sala para as observações ocorreu mediante autorização do docente da disciplina. Os alunos foram informados, logo no primeiro encontro, sobre a pesquisa e convidados a participar por meio da apresentação do termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE).

O processo das observações foi registrado por meio de um diário de campo, com destaque aos enunciados dos estudantes e professores com relação à leitura e às práticas adotadas pelos docentes/discentes, ou qualquer discurso que seja conveniente no tocante à temática.

#### 6.3.1.3 Entrevistas com os discentes e docentes

Ao final do semestre, ocorreram as entrevistas dialogadas individuais, realizadas em novembro e dezembro com os discentes e docentes do curso em estudo. Foram 09 entrevistas, sendo 4 com universitários do 1ª ano e 5 do 3ª ano. Os professores das disciplinas observadas para fins de análise foram convidados para a entrevista, mas somente um docente aderiu a pesquisa. Os participantes foram identificados por um nome fictício de flores suculentas, sendo assim distribuídos:

Estudantes do 1º ano: Rosa (A4), Jade (A3), Lírio (A10), Rosinha (A1);  
Estudantes do 3º ano: Pérola (B2), Sol (B3), Estrela (B10), Aranto (B11), Rubi (B0);  
Professora: Rosário.

A opção por esse tipo de planta ocorreu porque elas se desenvolvem em ambientes rústicos, como por entre pedras e no deserto, assim, pode-se fazer uma relação entre elas e os discursos dos universitários que se sentem em ambientes difíceis de adaptação, mas que, mesmo sendo assim, muitos chegam ao final.

Machado e Pan (2016) indicam para as entrevistas individuais e grupais a utilização de um roteiro, não fechado, com questões utilizadas como indagações que servem como fio condutor do diálogo na entrevista.

As palavras do pesquisador integram-se ao momento de produção de sentidos, modificando e sendo modificado pelas condições e sentidos que circulam no encontro dialógico com o pesquisado. A consequente renúncia ao controle das condições da produção dos dados não elimina, porém, a rigorosidade da reflexão ética e estética do pesquisador, o qual inclui a si mesmo como objeto de análise do campo pesquisado (JOBIM e SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012).

Os estudantes foram convidados a participar das entrevistas dialogadas de forma voluntária. O convite aconteceu depois da observação de uma das aulas e foi aberto a todos. A iniciativa em aceitar partiu do próprio estudante de forma espontânea. Alguns foram convidados para colaborar com a pesquisa, dada alguma situação observada com relação às práticas de leitura, cujo olhar sobre a situação chamou a atenção. Mediante concordância por parte dos participantes, a entrevista foi gravada e posteriormente transcrita.

Tendo como objetivo construir os sentidos produzido sobre a leitura na voz dos participantes, e levando em consideração aos seus posicionamentos subjetivos frente ao assunto em pauta, preparou-se o roteiro das questões disparadoras dos diálogos:

- a) Qual foi o impacto das práticas de leitura no ingresso à universidade?
- b) Quais as dificuldades de leitura que você enfrentou ou enfrenta em seu curso?
- c) Quais as alternativas de superação das dificuldades você encontrou em relação ao currículo, aos colegas e individualmente?

Esse roteiro foi seguido com um direcionamento para as questões, mas sempre oportunizando abertura a outros aspectos que se mostraram relevantes durante os diálogos.

A entrevista com os professores teve como questões disparadoras:

- a) Como você avalia o estudante que está ingressando na universidade em relação à leitura?
- b) Quando você observa dificuldades em relação à leitura, você propõe, sugere ou indica alguma estratégia diferenciada?

- c) No planejamento de sua disciplina você realiza alguma atividade ou orientação específica para a leitura dos textos indicados?
- d) Você considera necessário que a universidade tenha um programa com relação à leitura para os ingressantes?

Na entrevista, objetivou-se identificar as experiências dos universitários durante o processo de transição para universidade, tais como: os primeiros impactos com a leitura acadêmica, as dificuldades encontradas e as alternativas de superação (prevista no currículo, nas práticas das disciplinas ou na busca individual). Já com os alunos do terceiro ano, buscou-se compreender como transcorreu a leitura nesses três anos de exposição aos textos acadêmicos, bem como os avanços na compreensão de leitura dos textos científicos (artigos, livros, etc.)

Com base na compreensão dos fundamentos do método, as entrevistas, enquanto gênero discursivo, possui particularidades, ou seja, segundo Jobim e Sousa (2012, p. 116), “[...] qualquer pesquisa que envolva um encontro entre pessoas, que buscam produzir conhecimento sobre uma dada realidade, se dá em um contexto marcado por um processo de alteridade mútua”. Os estudantes sabiam que estavam lá para responder ao problema de pesquisa, e queriam falar sobre a temática e o seu significado para si. Nesse contexto, pesquisador e participantes negociam modos como definem, por assim dizer, suas experiências na busca de dar sentido à vida, não apenas ao tema da pesquisa. Daí a importância dos efeitos de sentido das práticas de leitura em suas subjetividades.

As entrevistas foram realizadas na biblioteca do prédio Dom Pedro I. Não houve um tempo padrão porque o diálogo foi desenvolvendo-se de acordo com a subjetividade de cada entrevistado, onde em alguns momentos os relatos vieram acompanhados de reações emocionais intensas.

### 6.3.2 O estudo documental

O estudo documental foi realizado a partir da análise dos seguintes documentos: currículos do curso de Pedagogia, desde sua implementação até a sua última atualização, ementas das disciplinas do curso que estão sendo observadas e o Projeto Político-pedagógico do curso. Esses documentos foram analisados enquanto textos situados no contexto da Universidade Federal do Paraná, considerando a especificidade dos diferentes currículos e das práticas de leitura no curso de

Pedagogia. Nesse sentido, buscou-se visualizar o perfil dos currículos que orientam as práticas de leitura.

Realizado no período de janeiro a março, os documentos foram acessados no site do curso de Pedagogia da instituição<sup>8</sup>. Eles foram salvos numa pasta para posterior leitura, onde os pontos interpretados como importantes ficam registrados aqui no estudo em questão, sendo as ementas inseridas na íntegra.

Ao longo do estudo, constou-se que o Curso de Pedagogia da UFPR já possui estudos realizados anteriormente e publicados em artigos científicos. Assim, acrescentou-se tais publicações aos documentos estudados referentes ao curso. São eles: Costa (2012), Muhlstedt (2016) e Vieira et al. (2016).

O estudo documental deve aprofundar as informações sobre as representações da identidade dos jovens universitários nas políticas universitárias, possibilitando assim ampliar o entendimento dos sujeitos da pesquisa, cuja compreensão necessita de uma contextualização histórica e sociocultural (PAN, 2003).

#### 6.4 ANÁLISE COMO INTERLOCUÇÃO

A partir do encontro das vozes, que foram construídas com base nos registros das observações (diário de campo), do formulário, das entrevistas dialogadas (transcrições), e do estudo documental, consolidou-se a análise dos dados construídos na pesquisa em relação aos objetivos propostos e aos pressupostos conceituais delimitados. Os dados, devidamente registrados, seguiram os passos da análise dialógica, ou seja, a construção do seu contexto de produção, situando-se o curso de Pedagogia e a Universidade Federal do Paraná.

Com base em Litenski e Pan (2019), os preceitos da análise dialógica do discurso estão assentados na filosofia dialógica da linguagem do círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2014; FARACO, 2009), ou seja, na compreensão da palavra como signo ideológico. Por meio dela, e das múltiplas vozes que ela veicula, é possível apreender os movimentos de transformações de significações, que produzem os cenários de experiências cotidianas de determinada sociedade, num determinado tempo. Assim, debruçamo-nos na dimensão discursiva da linguagem, as

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.pedagogia.ufpr.br>. Acesso em: 15 jun. 2019.

vozes que se apresentam no texto da pesquisa, retratando a arena discursiva que compõe o cotidiano da vida universitária.

Nas palavras de Machado e Pan (2016), “Tecendo um diálogo das falas dos estudantes com as vozes sociais que constituem os documentos e contextos, buscou-se compreender os modos como os estudantes respondem, se posicionam, frente às tensões dos sentidos”. Buscou-se identificar as tensões vividas e presentes em relação as práticas de leitura, evidenciando quais sentidos são construídos a partir da problematização da experiência de leitura no ingresso na universidade.

Os enunciados dos participantes, individualmente produzidos nas entrevistas, somados à observação das aulas, que ocorreram durante o segundo semestre de 2019, compuseram a intertextualidade dialógica entre as vozes dos estudantes e o discurso oficial. As seguintes categorias de análise foram extraídas deste diálogo que, em constante mediação da pergunta de pesquisa, possibilitou a construção da análise dos resultados: efeitos de sentido produzidos nos estudantes; hábito de leitura ou estranhamento da leitura acadêmica; ausência do prazer no ato de ler; a concepção da leitura como meio transparente de transmissão de conteúdos e a falta de interação; as práticas voltadas para superar as dificuldades de compreensão da leitura dos gêneros científicos.

## 7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

*“Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro.”*

*Mikhail Bakhtin*

Neste capítulo serão apresentadas as vozes oficiais, manifestas nos documentos que orientam as práticas pedagógicas do curso investigado, as vozes das participantes do estudo e do próprio pesquisador, que, situadas histórico e culturalmente, serão discutidas a partir das vozes dos teóricos que embasam esta dissertação, compreendendo que:

A enunciação é lugar de expressão e, mais ainda, de constituição de subjetividade, mas seu sentido só se produz numa relação de alteridade. Em Bakhtin, no entanto, caráter de alteridade do enunciado se radicaliza: desdobrando os lugares enunciativos ao infinito, seu enunciado dialógico merece bem ser chamado de polifônico, pois uma multiplicidade de vozes pode ser ouvida no mesmo lugar. (AMORIM, 2010, p.8).

E, baseando-se nessa tessitura dialógica de vozes, são apresentadas as seções a seguir:

### 7.1 ESTUDO DOCUMENTAL

Este desdobramento da pesquisa, o estudo documental, foi realizado a partir dos documentos curriculares, tais como: a última versão do currículo do curso de Pedagogia, ementas das disciplinas cuja observação foi realizada, como: Filosofia da Educação I do 1ª ano e Psicologia da Educação II do 3ª ano. Esses documentos foram analisados enquanto textos situados no contexto da Universidade Federal do Paraná, considerando a especificidade do currículo e práticas de leitura no curso de Pedagogia. Nesse sentido, busca-se visualizar o perfil do currículo que sustenta as práticas de leitura.

O estudo teórico documental deve aprofundar as informações sobre as representações da identidade dos jovens nas políticas universitárias, possibilitando, assim, ampliar o entendimento dos sujeitos da pesquisa, cuja compreensão necessita de uma contextualização histórica e sociocultural (PAN, 2003).

## 7.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (CONTEXTO DA PESQUISA)

A Universidade Federal do Paraná, hoje com 107 anos, foi fundada em 1912, tendo Vitor Ferreira do Amaral como primeiro reitor. É considerada a primeira instituição de ensino superior no país, embora outras instituições também atribuam esse título a si (WACHOWICZ, 2006). Alguns documentos da instituição afirmam a veracidade de que essa universidade foi realmente a primeira no Brasil. Começou a funcionar como IES privada e, só em 1950, foi federalizada.

O prédio histórico da instituição é considerado um símbolo muito importante na cidade, pela arquitetura e por tudo o que representa essa universidade no âmbito da educação superior no estado e no país.

Hoje, a Instituição, com sede em Curitiba, está presente em outras cinco cidades do interior do estado do Paraná: Palotina, Pontal do Paraná, Matinhos, Jandaia do Sul e Toledo. Entre os cursos de graduação, encontram-se cerca de 130 opções, que abrangem praticamente todas as grandes áreas do conhecimento e da tecnologia, além dos 89 programas de pós-graduação (mestrado e doutorado).

São mais de 100 anos contribuindo para o desenvolvimento da formação dos brasileiros. Segundo o portal de notícias da Universidade, do dia 12 de setembro de 2019, o *Times Higher Education (THE) World University Rankings 2020* apresenta a Universidade Federal do Paraná (UFPR) como a 13ª universidade brasileira entre as mais bem posicionadas no ranking, que considera critérios como ensino, pesquisa, transferência de conhecimento e posicionamento global. Na comparação com as duas edições anteriores, nas quais houve participação mais expressiva de instituições brasileiras, a UFPR subiu nove posições — foi a 22ª brasileira em 2018, e a 16ª em 2019.

No período, a UFPR mostrou aperfeiçoamento em todos os critérios avaliados pela THE: ensino, pesquisa, citações, contribuição ao mercado e panorama internacional. O conceito que mais cresceu foi o de pesquisa, em que a nota passou de 5,3 em 2018 para 11,5 em 2020. Segundo a metodologia da THE, o indicador levanta volume, reputação, produtividade e capacidade de busca por fomento.

A UFPR também apresentou suas melhores notas nos dois critérios restantes: aderência ao mercado e posição no cenário internacional. No primeiro item, que mede transferência de conhecimento (como parcerias com a iniciativa privada e inovação),

a nota foi de 31,7 para 35,1. Esse permanece o quesito em que a universidade possui melhor nota.

Já a nota de posicionamento internacional da UFPR cresceu de 20,4 para 22,2 desde 2018. O critério mede fatores referentes à internacionalização das instituições, tais como proporção de docentes e estudantes estrangeiros, e colaborações internacionais.

A UFPR possui um dos vestibulares mais concorridos do Estado, e as inscrições do concurso 2018/2019 totalizaram 43.497 inscritos para 5660 vagas aproximadamente. Para a seleção do vestibular de 2019/2020, a UFPR serviu de inspiração e motivação para aplicação da Lei nº 12.711/12, alterada pela Lei nº 13.409/2016, que permitiu, através das políticas de acesso às universidades públicas brasileiras, um contingente maior de estudantes com deficiência, auto identificados como pretos ou pardos, indígenas, de baixa renda e egressos de escolas públicas.

Há várias formas de acesso às IES da rede pública, as quais são: Processo seletivo anual (Vestibular e/ou SISU); Programa de Ocupação de Vagas Remanescentes oriundas de desistência e ou abandono de curso (PROVAR); Transferência Independente de Vaga e Mobilidade Acadêmica (convênios, intercâmbios nacionais e internacionais).

Perante a sociedade, há uma glamorização na aprovação no vestibular de uma universidade “Federal”. Pois a federalização de uma instituição universitária tem o caráter de conquista pessoal, a realização de um sonho por parte para muitos dos estudantes. E, por isso, tal conquista é chamada “Grife Federal” nas palavras de Baibich-Faria e Arco-Verde, (2006). E alguns alunos chegam ao concurso de vestibular temerosos pela grande concorrência, e com sentimento de falta de capacidade por terem estudado em escolas públicas, não terem cursado o pré vestibular ou estarem com idade mais avançada, terem adentrado pelo sistema de cotas, além de ser uma nova experiência acadêmica em suas vidas. Essa soma de fatores pode gerar um sentimento de angústia pelo novo. E, nesse “novo” espaço será apresentado aos textos de gêneros científicos.

Partindo do conceito de gêneros discursivos, onde cada esfera de comunicação humana produz “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 262), compreende-se que o espaço universitário produz tipos próprios de enunciados devido as suas funções e condições de produção. Então, destaca-se que

os enunciados produzidos nesse espaço se configuram no gênero discursivo científico, que, por sua vez, produzirão as múltiplas identidades discentes por meio da formação para as diferentes profissões em nossa sociedade. Tal formação, sobremaneira sustentada pelas práticas de leitura, produzirá transformações de ordem cognitiva, técnica, dentre outras, as quais, no processo de torna-se estudante, configuram as subjetividades em transformações.

Durante a realização das entrevistas dialogadas, alguns enunciados foram destacados para evidenciar os sentidos produzidos com relação a leitura na universidade. Assim, durante as entrevistas sobre as práticas de leitura, e também, na observação das aulas ocorridas durante o segundo semestre de 2019, foram observados frequentes relatos acerca das dificuldades na leitura dos artigos científicos.

### 7.3 O CURSO DE PEDAGOGIA (CORPUS DA PESQUISA)

Dentre os 130 cursos ofertados pela Universidade Federal do Paraná, encontra-se o Curso de Licenciatura em Pedagogia, o qual faz parte do setor de educação há 40 anos. Ofertado na modalidade presencial, nos turnos matutino e noturno, com um total de 170 vagas de entrada por ano. Seu regime é semestral, com poucas disciplinas anuais. A graduação é formada por três Departamentos: Teoria e Prática de Ensino – DTPEN, Departamento de Planejamento e Administração Escolar – DEPLAE e o DTFE – Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação.

A graduação em Pedagogia tem como finalidade formar professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E, também, os profissionais dessa área têm um amplo leque de atuação, tais como: supervisor escolar, diretor escolar, inspetor escolar e orientador educacional. O curso está em plano de expansão, no cenário nacional, devido ao grande número de instituições de ensino superior que ofertam na modalidade presencial, EAD (Educação a distância) e semipresencial, em especial nas faculdades privadas do país (CRESPI; NÓBILE, 2018, p. 329).

De acordo com dados do Censo da Educação Superior<sup>9</sup> de 2018, o curso de Pedagogia está entre os 10 maiores cursos de graduação em número de matrículas

---

<sup>9</sup> O Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Inep- O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - é o instrumento de pesquisa mais completo do Brasil

(2009/2018), totalizando 747.890 matrículas. Um curso de grande relevância, no setor de educação, nas universidades, centros universitários, institutos federais e faculdades e, por isso, justifica-se a relevância desta pesquisa, pois visa contribuir para uma possível reflexão nas práticas leitoras no ingresso dos estudantes nas IES (Instituição de Ensino Superior) e, principalmente, destes acadêmicos que, em breve, serão formadores de leitores na base da educação. E, dessa forma, na compreensão das representações de leitura desses sujeitos no ensino superior.

O curso de Pedagogia tem como objetivo a formação da pedagoga e do pedagogo generalista para a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em suas modalidades, disciplinas pedagógicas de curso de formação em nível médio, e na gestão e organização do trabalho pedagógico, no âmbito de instituições educacionais, bem como em espaços não escolares (PROJETO POLÍTICO CURRICULAR, 2019).

A prática da pesquisa educacional é iniciada com uma disciplina específica no 1º ano. Os estágios-obrigatórios ocorrem desde o 3º ano e vão até o final do curso, assim distribuídos: no 3º ano, docência na Educação Infantil (desenvolvido, necessariamente, no período diurno); no 4º ano, docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e no 5º ano, estágio na organização escolar. Ao todo são realizadas 480 horas de estágios no campo escolar, além de práticas não-escolares<sup>10</sup>.

A organização curricular do curso de Pedagogia em vigor é instituída pela resolução nº 110/18 do CEPPE (Conselho de ensino, pesquisa e extensão). De acordo com esse documento, o currículo pleno do curso de Pedagogia é constituído por disciplinas, estágios e atividades formativas. Identifica-se a maioria feminina no curso, tanto em relação às e aos que almejam cursar, como entre aquelas e aqueles que efetivamente obtêm aprovação no vestibular, sendo que a média dos anos observados gira em torno de quase 92% de presença feminina. “Vale destacar que o turno da noite tem demonstrado maior presença masculina e que a tendência dos últimos três anos no noturno é por um ligeiro aumento do número de homens” (PROJETO POLÍTICO CURRICULAR, 2019).

---

sobre as instituições de educação superior (IES) que ofertam cursos de graduação e sequências de formação específica, além de seus alunos e docentes. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 jun. de 2019.

<sup>10</sup> Informação disponível no site: <http://www.pedagogia.ufpr.br/apresentacaohtml.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

A etimologia da palavra pedagogia vem da aglutinação de duas palavras gregas *Paidós*, que significa criança, e *Agodé*, que quer dizer condução, as duas palavras dão origem à pedagogia. Na Grécia antiga, *paidagogo* era o condutor da criança. No grego clássico, ele era aquele que a levava para o local de ensino na alfabetização e das atividades físicas. Pode-se deduzir que era um serviçal ou um escravo. Não ensinava, apenas conduzia ao espaço de ensino.

De acordo com a pesquisa de Vieira et al. (2016), a UFPR é a primeira instituição a formar professor em nível superior. Antes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da IES, era o Estado e a iniciativa privada que dispunham apenas dos normalistas formados em nível secundário e dos leigos habilitados para o magistério pelos exames de suficiência.

Muhlstedt (2016) também contribui com estudos sobre a origem do curso de Pedagogia, o qual foi criado no Brasil em 1939<sup>11</sup>, com influências dessa concepção normativa em que eram estruturadas quatro seções fundamentais: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, e uma seção especial de Didática. O curso formava em três anos o Bacharel em Pedagogia, habilitado a atuar como técnico em educação, cujo currículo não preparava adequadamente para a docência.

Após esse período, havia uma proposta de complementação de um ano a mais de formação, a ser feita em Didática (que não dava conta da atuação em cargos técnicos, instituídos pelo Ministério da Educação). Esse curso oportunizava aos bacharéis dos diferentes cursos oferecidos pela FFCL (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) a possibilidade de se tornarem licenciados para o magistério no ensino secundário. De acordo com Costa (2012, p.24), os bacharéis atuavam como técnicos de educação, e os licenciados poderiam atuar como professores da Escola Normal, responsável pela formação dos professores primários.

De acordo com Vieira et al. (2016), citando Westphalen (1988, p. 46), a prática dos alunos de Didática era realizada em “[...] estabelecimentos oficiais de ensino da Capital, sobretudo, no Colégio Estadual do Paraná e no Instituto de Educação do Paraná”.

---

<sup>11</sup> Scheibe e Aguiar (1999) apontam que o curso de pedagogia foi criado no Brasil como consequência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária e surgiu junto com as licenciaturas, instituídas ao ser organizada a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-lei nº 1190, de 1939.

“A formação em Pedagogia apresentava uma ambiguidade que se mostrou durante muito tempo presente, sobretudo na profissão dos pedagogos” (MUHLSTEDT, 2016 p. 66). A partir da Lei 5692/69, buscou-se direcionar a formação do pedagogo à concepção do especialista da educação, considerando as habilitações de curta e longa duração, sinalizando para uma ideia de polivalência.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é um dos pilares da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Além do ENADE, os processos de Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional constituem o tripé avaliativo do SINAES; os resultados desses instrumentos avaliativos, reunidos, permitem conhecer, em profundidade, o modo de funcionamento e a qualidade dos cursos e Instituições de Educação Superior de todo o Brasil.

O conceito no ENADE do curso de Pedagogia da UFPR, em 2014, foi quatro (4), sendo a escala de 1 a 5; em 2017 foi cinco (5) no período da manhã, enquanto no período da noite permaneceu quatro (4).

### 7.3.1 Quadro Curricular

A seguir, tem-se o quadro curricular curso de Pedagogia da UFPR, na sua última versão (2019), o curso tem duração de 5 anos e uma grande especificidade na área pedagógica.

**Quadro 1** - Disciplinas obrigatórias do currículo pleno do curso de pedagogia presencial na habilitação magistério da educação infantil, magistério dos anos iniciais do ensino fundamental e na função de pedagogo (2007)

| Pedagogia – 5 anos                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º – Filosofia da Ed. I; História da Ed. I; Biologia Educacional; Função Social do Pedagogo; Organização e Gestão da Ed. Básica I; Organização e Gestão da Ed. Básica II; Fund. da Ed. Infantil I; Pesquisa Educacional; Fund. da Ed. Especial.                                                            |
| 2º – Filosofia da Ed. II; História da Ed. II; Sociologia da Ed.; Psicologia da Ed. I; Metodologia de Ens. da Ed. Infantil; e de Ensino de Artes; Didática; Ed. de Jovens e Adultos; Ed. e Trabalho.                                                                                                        |
| 3º – Prática Pedagógica A – Estágio em Docência na Ed. Infantil; Método. de Ens. de História; e da Língua Portuguesa; Psicologia da Ed. II; Comunicação em Língua Brasileira de Sinais (Libras); Políticas Educacionais; Alfabetização; Trabalho Pedagógico em Espaços Não Escolares; Estudos da Infância. |
| 4º – Prática Pedagógica B – Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Método. de Ens. de Matemática; de Geografia; de Educação Física; de Ciências; Currículo: Teoria e Prática; Tópicos Especiais em Psicologia da Ed.; Avaliação Educacional.                                         |
| 5º – Prática Pedagógica C – Estágio Supervisionado na Org. Escolar; Org. do Trabalho Pedagógico; Ed., Tecnologia e Cultura das Mídias; Trabalho de Conclusão de Curso.                                                                                                                                     |

Fonte: Universidade Federal do Paraná, 2007.

De acordo com o quadro curricular, podemos constatar que não há uma disciplina obrigatória específica para o trabalho com a leitura científica, principalmente no 1ª ano, onde seria muito importante um trabalho voltado para o contato inicial com os gêneros estruturantes das práticas formativas no ensino superior. Na lista das optativas pode-se identificar a disciplina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, que possui um foco na escrita acadêmica.

### 7.3.2 Ementas

De acordo com a ementa da disciplina Filosofia da Educação I do 1ª ano, podemos verificar o volume de informações filosóficas que os alunos, que estão entrando na universidade, terão que apropriar-se: Filosofia da Educação e sua problematização nas principais filosofias da história do pensamento humano, desde a Antiguidade até a modernidade, abrangendo o âmbito ontológico, ético e político, estético e do conhecimento que contribuem na construção da história do pensamento formativo e educacional. Um dos autores base trabalhados pelo professor da disciplina foi Rousseau. Em uma das observações, recordo-me do docente falar que os estudantes não iriam entender o autor e, mesmo assim, não fez uma mediação para que a compreensão fosse melhor.

A disciplina de Psicologia da Educação II do 3<sup>a</sup> ano é uma continuação e foi ministrada pela mesma docente que lecionou a Psicologia da Educação I, na ementa da disciplina constava: paradigmas contemporâneos da aprendizagem: pressupostos epistemológicos e implicações pedagógicas; visões cognitivas e comportamentais da aprendizagem; relações do desenvolvimento e aprendizagem; afetividade, emoção e motivação na interface ensino e aprendizagem e perspectivas psicoeducacionais contemporâneas. De acordo com as observações, constatou-se o grande volume de leitura que os estudantes tinham que realizar e isso causou grande desconforto por parte de alguns que se manifestaram para a professora.

#### 7.4 PERFIL DAS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

A primeira interlocução ocorreu quando as estudantes foram convidadas<sup>12</sup> a participar da pesquisa, preenchendo um formulário com questões fechadas e abertas de ordem pessoal e a respeito da história de vida com a leitura. Todas que concordaram assinaram o TCLE, do 1.<sup>o</sup> ano responderam positivamente para a participação 22 participantes e no 3.<sup>o</sup> ano 14 participantes. Em resumo, seguem as informações sobre as participantes que cursavam o 1.<sup>o</sup> ano:

---

<sup>12</sup> Em razão da quase totalidade das participantes da pesquisa ser do sexo feminino, assim como historicamente tem sido observado nos cursos de Pedagogia, optou-se, neste estudo, padronizar a referência às participantes no gênero feminino, como provocação às normas institucionalizadas que apregoam que, mesmo quando a maioria é de mulheres, devem prevalecer os sujeitos no masculino.

**Quadro 2** - Caracterização das participantes da pesquisa (acadêmicas do 1.º ano)

| ALUNAS | COR    |       |       | ENSINO MÉDIO   |                | INGRESSO UNIVERSIDADE  |           |               |                 | CURSO PRÉ VESTIBULAR |          |       |                 |              | ARTIGOS CIENTÍFICOS |             |                 |                  |
|--------|--------|-------|-------|----------------|----------------|------------------------|-----------|---------------|-----------------|----------------------|----------|-------|-----------------|--------------|---------------------|-------------|-----------------|------------------|
|        | BRANCA | PRETA | PARDA | ESCOLA PÚBLICA | ESCOLA PRIVADA | VESTIBULAR TRADICIONAL | SISU/ENEM | COTAS RACIAIS | NÃO RESPONDERAM | PARTICULAR           | GRATUITA | AMBOS | NÃO RESPONDERAM | NÃO CURSARAM | TEVE CONTATO        | NUNCA LERAM | EXPERIÊNCIA BOA | EXPERIÊNCIA RUIM |
| A1     | X      |       |       |                | X              | X                      |           |               |                 | X                    |          |       |                 |              | X                   |             | X               |                  |
| A2     | X      |       |       | X              |                | X                      |           |               |                 | X                    |          |       |                 |              | X                   |             |                 | X                |
| A3     |        | X     |       | X              |                |                        |           | X             |                 |                      |          |       |                 | X            |                     | X           |                 | X                |
| A4     | X      |       |       | X              |                | X                      |           |               |                 |                      |          |       |                 | X            |                     | X           |                 | X                |
| A5     |        |       | X     | X              |                |                        | X         |               |                 |                      |          |       |                 | X            |                     | X           |                 | X                |
| A6     | X      |       |       | X              |                | X                      |           |               |                 |                      |          |       | X               |              | X                   |             |                 | X                |
| A7     | X      |       |       |                | X              | X                      |           |               |                 | X                    |          |       |                 |              | X                   |             |                 | X                |
| A8     | X      |       |       |                | X              | X                      |           |               |                 | X                    |          |       |                 |              | X                   |             |                 | X                |
| A9     | X      |       |       | X              |                | X                      |           |               |                 |                      | X        |       |                 |              | X                   |             |                 | X                |
| A10    |        | X     |       | X              |                |                        |           | X             |                 |                      |          |       | X               |              | X                   |             |                 | X                |
| A11    | X      |       |       |                | X              | X                      |           |               |                 | X                    |          |       |                 |              | X                   |             |                 | X                |
| A12    | X      |       |       | X              |                | X                      |           |               |                 |                      | X        |       |                 |              | X                   |             |                 | X                |
| A13    |        |       | X     | X              |                |                        |           |               | X               |                      |          |       | X               |              |                     | X           |                 | X                |
| A14    | X      |       |       | X              |                | X                      |           |               |                 |                      |          |       |                 | X            | X                   |             |                 | X                |
| A15    | X      |       |       | X              |                | X                      |           |               |                 |                      | X        |       |                 |              | X                   |             |                 | X                |
| A16    | X      |       |       | X              |                | X                      |           |               |                 |                      | X        |       |                 |              | X                   |             |                 | X                |
| A17    | X      |       |       |                | X              | X                      |           |               |                 | X                    |          |       |                 |              | X                   |             |                 | X                |
| A18    |        |       | X     | X              |                |                        | X         |               |                 |                      |          | X     |                 |              |                     | X           |                 | X                |
| A19    | X      |       |       | X              |                | X                      |           |               |                 | X                    |          |       |                 |              | X                   |             |                 | X                |
| A20    | X      |       |       | X              |                | X                      |           |               |                 | X                    |          |       |                 |              | X                   |             |                 | X                |
| A21    | X      |       |       |                | X              | X                      |           |               |                 | X                    |          |       |                 |              |                     | X           |                 | X                |
| A22    | X      |       |       |                | X              |                        |           |               | X               |                      |          |       | X               |              |                     | X           | X               |                  |
| TOTAL  | 17     | 2     | 3     | 15             | 7              | 16                     | 2         | 2             | 2               | 9                    | 4        | 1     | 4               | 4            | 15                  | 7           | 2               | 20               |

Fonte: Autor, 2021.

Do total das alunas do 1ª ano, 14 responderam já terem tido contato com artigos científicos antes de ingressarem no curso de Pedagogia e 8 afirmaram nunca terem lido esse tipo de gênero textual.

Um percentual de 20 calouras respondeu que a experiência com a leitura de artigos científicos foi ruim ao ingressar na faculdade, e somente 2 afirmaram ter uma boa relação com este tipo de leitura. Elas elencaram alguns adjetivos para descrever como foi o impacto com leitura neste curso: “estressante”, “muito denso” e “muito

material”, sendo os mais selecionados por elas: “dificuldade”, “difícil”, “exaustiva”, “sem aprofundamento” e “desgastante”.

Constatou-se dois pontos relevantes a partir da construção dos dados da pesquisa: a maioria das alunas se declaram brancas e o curso é diurno. Uma questão a ser levantada é sobre a baixa presença de estudantes negras, o que nos leva à hipótese da possível escolha do período noturno por terem que trabalhar durante o dia.

O quadro abaixo apresenta dados sobre as acadêmicas do 3º ano:

**Quadro 3** - Caracterização das participantes da pesquisa (acadêmicas do 3.º ano)

| ALUNAS | COR    |       |       |         | ENSINO MÉDIO   |                |                | INGRESSO UNIVERSIDADE  |           |               |                 |        | CURSO PRÉ VESTIBULAR |          |                 |              | ARTIGOS CIENTÍFICOS |       |                        |                  |                 |
|--------|--------|-------|-------|---------|----------------|----------------|----------------|------------------------|-----------|---------------|-----------------|--------|----------------------|----------|-----------------|--------------|---------------------|-------|------------------------|------------------|-----------------|
|        | BRANCA | PRETA | PARDA | AMARELA | ESCOLA PÚBLICA | ESCOLA PRIVADA | ESCOLA FEDERAL | VESTIBULAR TRADICIONAL | SISU/ENEM | COTAS RACIAIS | NÃO RESPONDERAM | PROVAR | FREQUENTARAM         | GRATUÍTA | NÃO RESPONDERAM | NÃO CURSARAM | SEM CONTATO         | LERAM | SEM DIFICULDADE EM LER | EXPERIÊNCIA RUIM | NÃO RESPONDERAM |
| B1     | X      |       |       |         | X              |                |                | X                      |           |               |                 |        | X                    |          |                 |              | X                   |       | X                      |                  |                 |
| B2     |        |       | X     |         | X              |                |                | X                      | X         |               |                 |        |                      |          |                 | X            | X                   |       |                        |                  | X               |
| B3     | X      |       |       |         | X              |                |                | X                      |           |               |                 |        |                      |          | X               |              |                     | X     |                        | X                |                 |
| B4     | X      |       |       |         |                | X              |                | X                      |           |               |                 |        |                      |          |                 |              |                     | X     |                        | X                |                 |
| B5     |        |       | X     |         | X              |                |                |                        |           |               | X               |        |                      |          | X               |              | X                   |       | X                      |                  |                 |
| B6     |        |       | X     |         | X              |                |                |                        |           |               | X               |        |                      |          | X               |              | X                   |       | X                      |                  |                 |
| B7     | X      |       |       |         | X              |                |                | X                      |           |               |                 |        | X                    |          |                 |              |                     | X     |                        | X                |                 |
| B8     |        | X     |       |         | X              |                |                |                        |           | X             |                 |        |                      |          |                 | X            | X                   |       |                        |                  | X               |
| B9     | X      |       |       |         | X              |                |                | X                      |           |               |                 |        |                      |          | X               |              |                     | X     |                        | X                |                 |
| B10    |        |       | X     |         | X              |                |                |                        |           |               |                 | X      |                      |          |                 | X            | X                   |       |                        | X                |                 |
| B11    | X      |       |       |         | X              |                |                | X                      |           |               |                 |        |                      |          | X               |              |                     |       | X                      |                  |                 |
| B12    | X      |       |       |         | X              |                |                | X                      |           |               |                 |        | X                    | X        |                 |              | X                   |       |                        | X                |                 |
| B13    |        |       |       | X       | X              |                |                | X                      |           |               |                 |        | X                    |          |                 |              |                     | X     |                        | X                |                 |
| B14    |        |       |       | X       |                |                | X              | X                      |           |               |                 |        | X                    |          |                 |              |                     | X     |                        | X                |                 |
| Total  | 7      | 1     | 4     | 2       | 12             | 1              | 1              | 9                      | 1         | 1             | 2               | 1      | 5                    | 1        | 5               | 3            | 7                   | 6     | 4                      | 8                | 2               |

Fonte: Autor, 2021.

As estudantes do 3ª ano também descreveram como foi o impacto com a leitura de textos acadêmicos no 1ª ano, sendo que 4 afirmaram não terem tido dificuldades, 8 relaram uma experiência não agradável e 2 não responderam. E destas, foram selecionados alguns adjetivos usados para marcar esta leitura:

“linguagem difícil”, “dificuldades”, “dramático”, “grande impacto”, “muita leitura e teoria”.

### 7.5 ENTRETECENDO AS VOZES (OBSERVAÇÕES/ENTREVISTAS)

A partir do encontro das vozes, cuja construção concretizou-se com base na triangulação dos dados através dos registros das observações (diário de campo), preenchimento do formulário e entrevistas dialogadas (transcrições), e a análise do estudo teórico-documental, foi realizada a análise dos dados na pesquisa em relação aos objetivos propostos. Segundo Bakhtin (2017, p. 65), “A interpretação dos sentidos não pode ser científica, mas é profundamente cognitiva. Pode servir de forma imediata à prática vinculada às coisas”.

Nas palavras de Machado e Pan (2016, p.481): “Tecendo um diálogo das falas dos estudantes com as vozes sociais que constituem os documentos e contextos, buscou-se compreender os modos como os estudantes respondem, se posicionam subjetivamente, frente às tensões dos sentidos”. Assim, buscar-se-á identificar as tensões vividas em relação as práticas de leitura, evidenciando quais sentidos são construídos a partir da problematização da experiência de leitura no ingresso na universidade.

O diálogo aqui citado está pautado na perspectiva da filosofia dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1929/2014; FARACO, 2009). Não é aquele diálogo que se limita à comunicação frente a frente, mas na compreensão da palavra como signo ideológico, atravessado pela história e pela cultura. A concepção dialógica de linguagem considera os sujeitos e os contextos de produção, bem como percebe na interação a sua principal forma de concretização. E, assim, a partir dessa compreensão, buscou-se elementos que estão além das falas das estudantes, e, portanto, são construídos da relação com a leitura na universidade, através das vozes que compõem os discursos que circundam essa comunidade discursiva e são produtoras de modos de subjetivação.

Jobim e Souza (1996) afirma que as vozes dos estudantes encontram fragmentos de muitas outras vozes tais como: família, região, comunidade religiosa, posicionamento político e identidades profissionais.

É importante também situar o momento sócio-histórico das falas dos estudantes. São oriundos da escola pública, cotistas e alunos que estavam muito tempo sem estudar. Desde o primeiro contato com os universitários, foi esclarecido o

intuito da pesquisa cujo propósito era discutir questões referentes à leitura científica na universidade. O objetivo era que eles compartilhassem suas experiências como leitores dentro do ensino superior.

Todos que participaram da entrevista estavam de comum acordo de que suas palavras poderiam sair daquele momento específico (entrevista) para a construção de outros textos, ou seja, uma discussão na academia e, portanto, que poderiam ser sugeridas novas práticas leitoras neste espaço.

Questiona-se quem seriam os sujeitos (do outro lado) destas discussões? A própria banca, enquanto professores, a coordenação do curso e também os estudantes do curso de Pedagogia e autoridades que elaboram as políticas educacionais. E a própria comunidade que, às vezes, pode estigmatizar um “selo de qualidade” neste estudante de uma Universidade Federal, gerando expectativas e cobranças que, como já vimos, se atrelam a essa identidade de estudantes de uma universidade pública em nosso país. Aqui pode-se dizer que já começa uma auto cobrança. Uma das participantes da entrevista sugeriu que o resultado da pesquisa fosse compartilhado com eles. Devido à pandemia, esse retorno presencial não foi possível, mas os resultados deverão ser compartilhados remotamente assim que a pesquisa for concluída.

O diálogo com os estudantes que participaram da pesquisa ocorreu de duas formas distintas, num primeiro momento todos que estavam assistindo à aula foram convidados a preencherem um formulário com questões pessoais e a relação dele com a leitura.

Em um segundo momento, analisamos os enunciados dos participantes produzidos individualmente nas entrevistas, em profundidade, recortando aspectos que fossem relevantes e, dessa forma, compondo um diálogo com alguns apontamentos levantados a partir das observações das aulas no segundo semestre de 2019.

Durante a realização das entrevistas dialogadas, alguns enunciados foram observados de forma recorrente acerca das dificuldades com relação a leitura dos artigos científicos. E, a partir disso, através dos enunciados dos participantes, a construção dos dados foi sendo realizada.

Buscou-se elencar e separar algumas categorizações em relação aos enunciados dos estudantes. Iremos apresentar as análises das entrevistas que foram elaboradas e agrupadas, levando em consideração as seguintes categorias de

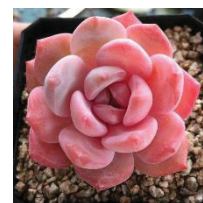
análise: (1) Efeitos subjetivos das práticas de leitura produzidos nos estudantes; (2) Estranhamento da leitura acadêmica e o prazer no ato de ler, ou a sua ausência; (3) A leitura como meio transparente de transmissão de conteúdos e a consequente pressuposição da (in) competência do estudante; (4) Práticas voltadas para superar as dificuldades de compreensão da leitura dos gêneros científicos.

### 7.5.1 Efeitos de sentido produzidos nos estudantes

Iniciamos este trecho da pesquisa por meio da produção dos dados obtidos nas entrevistas, através dos enunciados, interpretando os sentidos produzidos a partir das práticas de leitura na universidade, e de como eles são produtores de identidades e modos de subjetivação, bem como os conflitos vivenciados pelos estudantes enquanto leitores de gêneros científicos. A teoria dialógica do Círculo de Bakhtin permite afirmar que “é no enunciado – no texto, no discurso, nas formas vivas da linguagem – que se dão os processos de subjetivação” (PAN et al., 2011, p. 6).

Conforme dito no capítulo anterior, visando preservar a identidade das participantes, a elas foram atribuídos nomes de plantas da família das suculentas. Essa analogia foi escolhida por retratar a realidade de muitos acadêmicos que encontram na universidade um ambiente hostil, mas que prescinde de adaptação para que se chegue a tão sonhada formatura e ao exercício profissional. Interessa saber como tem sido essa adaptação, tensionar os sentidos por ela produzidos nos estudantes e como podemos (re)significá-la.

#### 1. Rosa (A4)



Rosa, estudante do 1ª ano, é uma aluna que pode ser identificada como “tradicional”. Não trabalha, apenas estuda. Terminou o ensino médio com 18 anos e, aos 19 anos, foi aprovada no vestibular para o curso de Pedagogia. É aluna oriunda de escola pública, cursou o magistério no ensino médio, mas relata ter estudado numa

instituição que visava a aprovação no vestibular e desenvolvia um trabalho satisfatório para tal. Identifica-se como leitora, antes do ensino secundário realizava uma leitura lúdica, através das grandes ficções voltada para o público juvenil. Como frequentou um curso técnico, teve que abandonar esse tipo de leitura e voltar-se para as recomendadas no curso.

Mesmo considerando-se uma leitora, ao ingressar na universidade, depara-se com a leitura de texto acadêmicos e ocorre um estranhamento, conforme se observa na seguinte afirmação: “Cheguei na universidade e notei assim que o texto que eu lia lá no magistério era curto, não era tão extenso. Quando cheguei aqui na universidade a maioria são maiores que 15 páginas” (ROSA, A4).

Assim como ela, as demais participantes da pesquisa também enfatizam o excessivo número de páginas. Percebe-se, na fala de Rosa, o impacto com a quantidade de textos recomendados: “A quantidade de páginas, e assim, eu tenho sete disciplinas. As sete passam textos semanais” (ROSA, A4).

A sobrecarga é apontada por todos os estudantes. E, dessa forma, torna-se possível que a proficiência leitora seja comprometida. O estranhamento é perceptível em relação aos textos do discurso acadêmico:

**Rosa:** [...] foi um baque ler no artigo científico muita, nomenclatura técnica, as vezes precisa de uma pesquisa a parte só pra entender o que significa aquela palavra, então esse foi um choque [...] há uma sobrecarga de leitura e não tem como, muitas vezes, como focar num tema único, são sete disciplinas diferentes então falta as vezes um enfoque, uma dedicação maior num ou outro fundamento texto. Acaba lendo parcialmente, por cima. (A4).

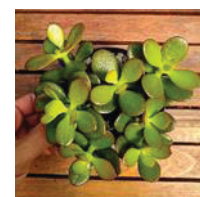
Essa sobrecarga de leitura (também observada pelo pesquisador nas aulas) faz com que as acadêmicas tenham uma leitura sem aprofundamento nas questões relevantes. Os estudantes procuram dar conta do que lhes é requerido, focando nas avaliações para serem aprovados e tentando, dessa forma, corresponder aos discursos da universidade na busca de ser um aluno ideal e na tentativa de se fazer presente nesse espaço. Outro apontamento de Rosa é a longa carga de aulas de um mesmo professor, ou seja, 4 aulas seguidas. Há um desgaste na concentração na aula, ficar disperso é um refúgio, conforme presume-se na fala da estudante. Fator que a leva a utilizar o aparelho celular por muito tempo, uma forma de distração.

**Rosa:** [...] no começo eu tinha dificuldade de concentração, assim, as quatro horas do mesmo professor falando, principalmente história. Às vezes

precisava dar uma pausa, respira vai dar uma volta porque é uma quantidade imensa de conteúdo. (A4).

No próximo enunciado, a estudante relata o sentimento que desenvolve pela massificação do tempo numa mesma aula: “[...] tive bastante dificuldade com essa questão de relacionar muito conteúdo e as vezes acaba causando uma bagunça na minha cabeça, e tem que ir organizando” (ROSA, A4).

## 2. Jade (A3)



Outra estudante do 1ª ano, a Jade, traz um enunciado carregado de sentimentos de dificuldades no processo de educação básica. Ela foi estudante de escolas públicas onde o entorno era composto por comunidades periféricas e violentas. E, por isso, enxerga a sua educação como: “É precária eu acho” (JADE, A3). E sempre sentiu falta de motivação, de ter alguém para espelhar-se e seguir o exemplo: “Então, a educação pra mim, eu que sempre tive que ir atrás porque eu nunca tive aquela motivação de olhar alguém e falar ‘olha eu quero seguir assim’” (JADE, A3).

A questão da falta de incentivo também por ser observada quando diz que prestou o vestibular e nunca foi orientada a ter que verificar a nota. E chegou a pensar que a universidade iria ligar para ela avisando da aprovação. Dois anos depois, tentou a aprovação no curso de Pedagogia, embora quisesse estudar Psicologia, curso ao qual não se sentia qualificada. Mesmo assim fez uma rotina de estudos por dois meses para a preparação do vestibular, conforme observa-se: “[...] eu pegava meu celular mesmo, todo quebrado e estudava sete horas por dia” (JADE, A3).

Ela aponta que, em função da sua trajetória educacional, e da falta do hábito de leitura, chegou à universidade com grandes dificuldades de compreensão dos textos acadêmicos: “Nossa, sofri muito. Porque eu nunca lia e tinha que prestar atenção naquilo que não focava, então tinha que ler toda hora para poder entender alguma coisa” (JADE, A3).

Esse comportamento resultou em uma enorme tristeza e toda vez que fazia um trabalho para uma disciplina sentia desespero:

**Jade:** Eu chorei fazendo o meu primeiro trabalho, chorei mesmo, porque eu o refiz quatro vezes porque eu escrevia então eu ficava “meu deus eu já estou na faculdade”, então amassava e escrevia tudo de novo. Foi muito difícil pra mim pra me adaptar, sabe? E tem que ter organização também né. (A3).

O enunciado da estudante agrega e reforça os demais porque relata que possivelmente o professor também não se envolve com o desenvolvendo da leitura dos estudantes, apenas vai indicando leituras e mais leituras “[...] sabe, eu acho que, às vezes, tem muito professor que parece que só joga as coisas em cima da gente” (JADE, A3), mas tem que ter mais empenho do professor em entender também o outro lado da moeda, que “somos” nós, os alunos.

A alta exigência de leituras por parte de alguns professores e a falta de uma orientação sobre como realizar essas leituras são sentidas pelas estudantes como indiferença em relação à qualidade dessa leitura. E se esta sobrecarga é entendida como parte da formação das estudantes, elas sentem não haver preocupação com o seu aprendizado real, o qual pode ficar de forma superficial.

A prática pedagógica dos docentes é asseverada pela estudante, que vê possibilidades de mudança, considerando a qualidade da leitura e a efetividade da aprendizagem: “Eles passam muita coisa em cima da gente, alguns até acompanho, mas outros simplesmente “faça”. Então, acho que o que poderia mudar é a estratégia dos professores no plano de aula” (JADE, A3).

### 3. Pérola (B2)



Nesse mesmo contexto das dificuldades de compreensão nos textos acadêmicos, temos os enunciados de Pérola, 38 anos, casada, mãe e que, depois de 20 anos, volta aos bancos escolares. Sua aprovação no vestibular ocorreu pelo SISU (Sistema de Seleção Unificada) e teve como primeira opção o curso de Administração, mas foi selecionada para o curso de Pedagogia. Atualmente, cursa o 3ª ano e é chamada de aluna não tradicional, pois está fora do dito aluno “padrão”, ou seja, aquele que sai do ensino médio e entra na universidade diretamente, conforme aponta a pesquisa de Egito (2018). Ela relata a grande dificuldade na leitura de textos científicos: “Sim, bastante [...] Grande dificuldade em compreender o texto [...] A

linguagem do texto é muito complexa” (PÉROLA, B2) e também relaciona as suas dificuldades com a falta de explicação por parte do docente: “[...] pudesse explicar por parte, porque, às vezes, a gente tá lendo tudo, mas desnecessário, tem parte ali que é necessário você ler e se aprofundar mais” (PÉROLA, B2).

Conforme apontado pela estudante, o período pelo qual permaneceu longe dos bancos escolares, a falta do hábito de leitura e o encontro com um gênero discurso que é desconhecido, pois esse tipo de leitura faz parte do contexto do mundo acadêmico, corroboraram para que ela se sentisse excluída desta comunidade verbal, principalmente por não conhecer a linguagem acadêmica.

Embora curse uma disciplina do 3º ano, a estudante está na fase final do curso e consegue perceber avanços na leitura de textos acadêmicos: “Ah melhorou bastante. Não vou dizer que está 10, mas um 8 acredito que sim. E, com relação a leitura dos textos e dos artigos, uma segunda graduação hoje eu melhoraria, pois já saberia como lidar” (PÉROLA, B2).

#### 4. Rubi (B0)



Além de Pérola, também os enunciados de Rubi, estudante do 3ª ano, vem corroborar com a fala da colega, pois ambas podem ser identificadas como alunas não tradicionais. Rubi formou-se no ensino médio na modalidade EJA, com 38 anos, quando já era casada e mãe:

Rubi: Olha, foi bastante difícil meu processo de aprendizagem por conta de questões familiares, separação de pais, então não pude concluir no tempo certo [...] Então sou uma estudante fora de época, fora do tempo. (B0).

Mas essa estudante tem um diferencial, porque relata que sempre teve o hábito da leitura fora dos bancos escolares:

Rubi: [...] eu lia os clássicos, eu lia Durkheim, Max Weber, sem estar fazendo ensino médio. Eu gostava da área da sociologia. Tanto é que minha graduação, formação, as bases são sociológicas, que a minha primeira formação foi serviço social. (B0).

Aos 42 anos a estudante iniciou o curso de Serviço Social e relatou a discriminação ocorrida nesta graduação, devido ao fato de ter uma idade avançada. Anos depois de formada, na sua primeira graduação, a mesma aos 53 anos foi aprovada pelo vestibular, mas acabou optando sua entrada no curso pelo PROVAR. “Não, eu entrei pela geral, mas fiz pelo PROVAR, então prevaleceu a primeira matrícula do PROVAR” (RUBI, B0).

As duas estudantes, Pérola e Rubi, não faziam parte dos grupos de trabalhos da sala do 3ª ano, porque estavam refazendo a disciplina. Sempre eram as duas e uma terceira que só cursavam a disciplina de Psicologia da Educação II. As duas universitárias não pertenciam a faixa etária média da turma, que variava entre 19 a 24 anos, portanto, onde a maioria era de estudantes jovens. Pode-se inferir que o choque de gerações e um não acolhimento por parte das mais jovens da turma fizessem com que se sentissem proscritas. Hoje, com 58 anos está finalizando curso: “[...] sim, foi um pouco difícil até por conta da faixa etária, problema com turmas, discriminação”, [...] “Sim, inclusive aqui (UFPR) também tem né, na Pedagogia também tem (RUBI, B0).

Outro apontamento da estudante denota a possível discriminação, que foi sua maior dificuldade na relação com a turma: “A maior dificuldade que eu encontrei nesse percurso foi a questão dos grupos de trabalho” (RUBI, B0). Jacques e Pan (2018) apontam que os trabalhos em grupo evidenciam a grande dificuldade de inserção neste contexto acadêmico.

Ainda na questão do preconceito sofrido pela estudante “não tradicional”, ela traz um enunciado com uma carga emocional muito forte, pois além da discriminação provocada pelas colegas, também ressalta a discriminação por parte dos professores:

**Rubi:** Sim, há essa discriminação. E até por parte dos professores, pois eles as vezes não percebem que numa turma há uma heterogeneidade e ele mesmo não enxerga este aluno que já vem de uma outra formação, que já está numa faixa etária acima da média” [...] todos são iguais pra ele. (B0).

A homogeneidade presumida do corpo discente reverbera nas vozes estudantis e retrata seus efeitos na produção de subjetividades normalizadas (Pan, 2016). O aluno ideal configurado nas matrizes institucionais – ser raciocinante normal – do ponto de vista simbólico, produz efeitos subjetivos normalizadores, bem como produz a normalidade desviante. A discriminação pode ser um desses efeitos subjetivos. Podemos inferir que o fato de o professor enxergar todos como iguais

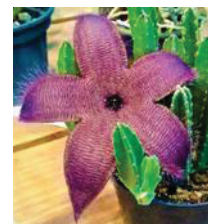
fortalece o discurso de homogeneidade das identidades e dos processos de aprendizagem, compreendendo que todos devem estar nivelados cognitivamente. Hoje, a universidade vive um contexto diferente do que viveu há 30 anos, com estudantes de diferentes classes sociais e origens étnicas, e experiências escolares distintas. Esses estudantes, oriundos de cotas raciais e de escola pública, com diferentes experiências formativas, não são mais aqueles acadêmicos ditos tradicionais. As chamadas minorias sociais estão ocupando esse espaço de saber que, até então, era considerado elitizado e reservado para um grupo seleto da sociedade. Entretanto, é possível que a universidade não tenha produzido as transformações necessárias em suas práticas pedagógicas para enfrentar essa nova realidade. Nas palavras de Pan (2018, p.):

Seria então, o discurso da inclusão, ao reclamar o direito e o acesso de todos à educação, o indício de uma nova ordem, ou apenas uma forma de produzir o ocultamento da desigualdade e corroborar novas e diversificadas formas de exclusão? De que forma o debate sobre a inclusão escolar nos possibilita indagar sobre os efeitos dessas práticas na produção de subjetividade.

Pode-se depreender do questionamento de Pan (2018) que, embora a universidade esteja aberta para inclusão, reafirmando discursos que defendem o direito que todos ao acesso à educação superior, é preciso avançar nas práticas que contemplem as singularidades estudantis e a heterogeneidade do corpo discente, composta por histórias de desenvolvimento pessoal e oportunidades educacionais distintas como forma de atender às exigências de permanência nessa instituição.

Essa discussão pode ser levada para as questões de leitura dentro da universidade, composta por grupos heterogêneos, pois, no ato de ler, também não têm sido consideradas as diferentes necessidades dos acadêmicos. Nesse espaço, compreende-se, muitas vezes, que, se o estudante fora aprovado no vestibular, saberá ler os textos próprios desta comunidade discursiva. Isto é relatado pelas estudantes, ao apresentarem as dificuldades que tem de compreender os textos específicos dessa comunidade discursiva.

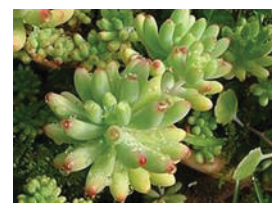
## 5. Estrela (B10)



Estrela é uma estudante meiga, tímida e, também, oriunda de escola pública, não frequentou cursos preparatórios e foi aprovada por cotas raciais. Trabalha como promotor em eventos à noite e, por isso, estuda pela manhã. Relata a dificuldade por ter pouco tempo disponível para as leituras e também salienta a complexidade dos textos. Hoje cursa o 3º ano do curso de Pedagogia.

Devido ao peso de estudar numa instituição renomada, pública e gratuita, ela chega nesse espaço de saberes com a responsabilidade social de ser uma estudante de grife (UFPR). Nas palavras dela, ser mulher, negra e periférica a fará enfrentar os desafios da permanência na universidade até a formatura. Por esses motivos, sempre alimentou pensamentos como este: “[...] eu não acreditava em mim, [...] estava desacreditada já, eu desacreditei de mim,” (ESTRELA, B10).

## 6. Sol (B3)



Outra aluna do 3ª ano, a Sol (27 anos), cursou toda sua história estudantil em escola pública. Somente depois de 8 anos da conclusão do ensino médio, ingressou na universidade. Foi aprovada por cota social.

Fatores como ter estudado sempre numa escola pública, e estar há tempos sem frequentar uma instituição de ensino, geraram uma insegurança em relação a não estar preparada para o vestibular. É possível perceber esse sentimento materializado nos enunciados dela: “[...] eu não acreditava em mim” [...] “estava desacreditada” (SOL, B3).

É possível evidenciar que sua autoestima está abalada por entrar na universidade, por ser aluna de escola pública, estar fora da faixa etária considerada ideal, ser mãe e ainda trabalhar.

Esses enunciados respondem dialogicamente a um discurso recorrente na sociedade sobre a qualidade da nossa escola pública, a qual não prepara para um vestibular de uma universidade federal. E, além disso, ela não avisou seus parentes e amigos que iria prestar vestibular na UFPR: “[...] é uma coisa fazer a prova pra você e mais um monte de gente, aquilo tem um peso” (SOL, B3).

A universitária expressou insegurança e medo de não ser aprovada no vestibular, o que talvez justifique o silenciamento diante dos seus pares. A estudante afirma não ter o hábito de leitura. Reitera que lê, atualmente, somente para os trabalhos acadêmicos. Afirma a dificuldade com a leitura dos textos acadêmicos: “E com toda aquela linguagem que não faz parte do meu dia a dia, pra mim essas dez páginas se tornavam cinquenta” [...] “É bem difícil, pra mim foi um bicho de sete cabeças, de verdade” (SOL, B3).

Assim como as outras estudantes que foram entrevistadas, o enunciado é recorrente em relação à sobrecarga de leitura que há na universidade. Prática esta que leva ao desespero, sentimento de incapacidade e culpa por não compreender e dar conta do volume destinado para esta leitura tão especializada das diferentes áreas de conhecimento e de formação profissional, próprias das comunidades científicas: “Às vezes me dá um desânimo de certas coisas que acontecem na universidade” [...] “excesso” (SOL, B3). E também, leva a pensar que o excesso de leitura não está contribuindo para a formação porque acaba sendo um ato de ler superficialmente, para cumprir com a demanda de todas as disciplinas, que giram em média de sete por semestre.

Sol é uma estudante articulada, questionadora, comprometida com a sua função de estudante. A sobrecarga de leitura, seminários e outras pesquisas levam a ter uma pressão sobre os ombros. E, como consequência, teve um “surto” na aula, durante um momento em que a professora pediu mais um seminário para turma, questionando o real propósito de tantos trabalhos acadêmicos: “[...] o estopim pra mim, foi frustrante pra mim viver aquela pressão” (SOL, B3).

No enunciado seguinte, ela relata uma cena em que um conteúdo profundo, previsto para oito aulas, foi ministrado em apenas duas por uma estagiária que, em seguida, aplicou uma prova. O choque com a experiência abalou muitos estudantes e resultou em sentimentos de incapacidade para continuar o curso. Avalia que atitudes como essas podem levar os alunos à desistência:

Sol: Olha, para as pessoas que estiveram na turma e viveram isso, todo mundo ficou com raiva, com ranço, revoltado, e eu por exemplo fiquei frustrada, só que isso é uma coisa que não vai fazer eu desistir do que eu quero. Mas as vezes pode ter gente ali que queria a mesma coisa e vai desistir. (B3).

Para esse grupo, composto por 6 estudantes, a leitura na universidade manifesta-se em alguns sentidos produzidos em suas subjetividades, que se concretizam nos enunciados, os quais expressam sentimentos e posições valorativas:

Para Bakhtin (2003), o texto verbal ou escrito é unidade básica para produção do campo das Ciências Humanas, ou seja, o homem é o produtor de textos; é através dele que o homem expõe suas ideias e sentimentos. Assim, podemos dizer que essa concepção de texto vai ao encontro do enunciado, por expressar-se em um só fenômeno concreto. O texto é uma unidade dialética (objetiva e subjetiva) que se concretiza dialogicamente no ato verbal. Sua tonalidade expressiva (tom emotivo-volitivo)

A própria palavra “texto”, usada pelo autor Russo, evidencia a uma compreensão da linguagem como tessitura, combinação, enredamento, modos de tecer redes de relações, cujo resultado é o sentido provocado pelo texto nos seus interlocutores. Segundo Garcia (2013, p29):

A partir desta perspectiva, a leitura passa a ser compreendida como um lugar de interlocução e produção de sentidos. A leitura faz parte de uma arena de vozes entre o texto, o autor, o leitor, as outras vozes sociais e o mundo histórico-social que circunda todos os envolvidos no processo. A leitura constrói-se, assim, no dialogismo, na fronteira entre essas diversas vozes sociais.

Através dos recortes dos enunciados dos estudantes, é possível elencar alguns efeitos de sentido produzidos em suas subjetividades leitoras na universidade; sentimentos, como: sofrimento, dificuldade, concretizados em atos como choro e discriminação, compõem os sentidos em relação a leitura de textos acadêmicos.

Todo esse quadro vivenciado pelos estudantes é atravessado por sentimentos contraditórios com relação à permanência e à formação no curso, pois muitos têm consciência de que leem e não tem uma compreensão satisfatória e, portanto, não aprendem, de fato, os conteúdos que poderiam ser articulados com sua futura prática pedagógica. Desse modo, são gerados sentimentos de incapacidade, frustração e desânimo por estar nesse território de conhecimentos: efeitos subjetivos que afetam, emocionam, desmotivam.

Percebe-se, através desses sentidos produzidos nos estudantes, a importância do olhar bakhtiniano que nos permite pensar a leitura na sua dimensão sócio discursiva, sem perder de vista a relação sujeito-sentido, as relações intersubjetivas que produzem as subjetividades leitoras. Para Bakhtin (2017), “A interpretação dos sentidos não pode ser científica, mas é profundamente cognitiva. E a cognição, para o filósofo, é de ordem ética, das posições assumidas na realidade vivida e sentida, valoradas socialmente. Pode servir de forma imediata à prática vinculada às coisas” (pág. 65).

Ao enunciarem suas participações, suas contribuições e experiências, as estudantes nos trazem elementos significativos para pensarmos suas subjetividades a partir dos sentidos produzidos no encontro com os gêneros da esfera científica. Seus enunciados denunciam os sentidos produzidos pelas dificuldades atribuídas à leitura na universidade, pois responderam e compuseram os efeitos discursivos que as práticas de leitura no ensino superior provocam na constituição das identidades acerca do que é ser um acadêmico, e como devem ser e agir para interagir naquele espaço. Esses sentidos também refletem em suas identidades profissionais em processo de construção, fazendo com que, muitas vezes, reproduzam a indiferença docente frente às dificuldades dos estudantes, pois como se trata de um curso de licenciatura, voltado também para a atuação na primeira fase do ensino fundamental, muitos acabarão dando aulas em classes de alfabetização.

A expressão subjetiva se apresenta de forma intensa e contraditória nesses estudantes, pois, ao mesmo em tempo que almejam corresponder ao status de ser um estudante da “Federal”, deparam-se com as práticas de leitura exigidas, as quais, nem sempre promovem aprendizagem e desenvolvimento, mas dificuldade e sofrimento. Essa tensão vivida pelas acadêmicas, diante das práticas de leitura, deixa pistas importantes para pensarmos que o tipo de relação que se estabelece entre os estudantes e a leitura de textos acadêmicos são mediadas mais por indiferença do que por implicação. Excesso de leitura, pouca compreensão e nenhuma estratégia. Vergonha, culpa, baixa autoestima, etc. compõem o saldo que as práticas de leitura produzem nas subjetividades desses universitários.

### 7.5.2 O estranhamento com a leitura acadêmica e o prazer no ato de ler, ou a sua ausência

#### 7. Rosinha (A1)



Rosinha, 20 anos, 1ª ano de Pedagogia. Estudante oriunda de escola privada, frequentou o curso preparatório para o vestibular. Aprovada pela ampla concorrência no primeiro vestibular. Embora tenha tido uma boa preparação, a aluna cita como sua maior dificuldade a apreensão do significado de alguns léxicos. O estranhamento com o discurso acadêmico pode ser evidenciado através de jargões específicos da área em questão e à falta de convivência com esse gênero discursivo anteriormente.

Rosinha: [...] os textos acadêmicos em geral têm palavras não muito comuns, e por muitas vezes por não saber o significado dessas palavras fica muito difícil compreender a real mensagem que está sendo desenvolvida sem o auxílio de um dicionário. (A1).

Esse estranhamento pode estar atrelado ao desconhecimento das expressões cotidianas das comunidades acadêmicas, familiares a seus membros, mas estranhas aos que nelas ingressam. Os gêneros científicos apresentam configurações enunciativas próprias, por isso, é tão difícil para alguém de outra esfera discursiva compreender o que esses sujeitos conversam.

[...] Aqui não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume a uma inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana, a uma falta de acervo suficiente de noções sobre todo um enunciado que ajudem a moldar de forma rápida e descontraída o seu discurso nas formas estilístico composicionais definidas, a uma inabilidade de tomar a palavra a tempo, de começar corretamente (nesses gêneros a composição é muito simples). (BAKHTIN, 2011, p.285).

De posse dessas informações, ao invés de tratar essa leitura da esfera discursiva como possivelmente equivocada devido ao léxico, os docentes poderiam apresentar as estruturas e seus contextos de uso para que os alunos percebam que existem outros espaços, que fazem uso de outros tipos de linguagem, como as interações que costumam ocorrer nas esferas ideológicas mais padronizadas, como é o caso da universidade. Ainda nas palavras de Litenski e Pan (2018, p.530):

Os efeitos desse desconhecimento produzem um duplo choque para os estudantes, primeiro com o modo de comunicação próprio da academia – o gênero acadêmico – segundo, com as expectativas que a comunidade universitária possui em relação ao domínio desse gênero, para o qual o estudante não foi preparado.

## 8. Lírio (A10)



Lírio cursa o 1.º ano, tem 21 anos e frequentou toda sua vida escolar em instituições públicas. Logo ao terminar o ensino médio, decidiu permanecer um período sem estudar e, depois disso, frequentou o curso técnico em enfermagem. Na sequência, foi aprovada em Enfermagem numa instituição privada, mas não se matriculou devido ao fato de não ter concluído o curso técnico. Por influências de amigos, decidiu prestar vestibular para Pedagogia, não tendo frequentado nenhum curso preparatório. A aprovação ocorreu por cotas de escolas públicas. Atualmente, trabalha à noite e estuda pela manhã.

A estudante adentrou na universidade sem ter o hábito da leitura e justifica a cultura familiar como responsável. Em seu relato:

Lírio: Então, eu não tenho o hábito de leitura, é muito pouco o meu hábito de pegar livro e ler, porque os meus pais não tem o hábito de leitura. Então lá em casa é um problema porque são só três pessoas, eu, meu pai e minha mãe, então eles não têm, e eles não passaram isso pra mim [...] é uma coisa que já vem de família. Eu pelo menos acho. (A10).

A mesma relata uma grande dificuldade com a leitura de textos do gênero científico, mesmo tendo um contato preliminar no curso técnico: “[...] no curso técnico, mas eram bem poucos, não tanto quanto como a gente lê na faculdade” (LÍRIO A10). Agora, a dificuldade é muito maior, afirma a estudante:

Lírio: Foi enorme, porque não é um texto fácil de se entender né, são muitos textos que tem uma [...] leitura muito rebuscada, difícil de entender, termos técnicos [...] senti dificuldade nos textos de história. História da educação foi bem difícil pra mim. Eu tinha que ler, reler e anotar o significado da palavra, era bem complicado. (A10).

Atrelada à falta de motivação para a leitura, de não gostar de ler, está o estranhamento com o gênero científico e com as práticas leitoras na universidade. Desconhecidas por muitos estudantes, tais práticas não costumam fazer parte do seu

cotidiano e das suas histórias leitoras, o que pode gerar conflitos entre saber ler, motivação para fazê-lo e conseguir entender os gêneros próprios da comunidade científica, solitariamente. Como efeito, percebe-se um sentimento de incapacidade dominando a estudante, a ponto de ela relatar com profundo sofrimento:

“Eu chorava pra fazer os trabalhos, porque eu trabalho a noite, trabalho 12 horas né, das 7 da noite às 7 da manhã” (LÍRIO A10).

Conforme apontado pela estudante, a mesma diz apresentar um déficit de atenção que a prejudica na compreensão dos textos:

Lírio: [...] eu sinto que eu tenho alguma distração, algum déficit de atenção, não diagnosticado, mas eu sinto que tenho porque eu me distraio muito fácil, qualquer coisinha que esteja escrito lá e qualquer coisinha, como uma nota de rodapé, eu me distraio muito fácil, então pra mim é bem difícil manter a concentração total. (A10).

À falta de motivação e de experiência em sua história, ela atrela um problema de atenção. As preocupações de Lírio com sua proficiência leitora, chegando ao fim do 1º ano do curso e ainda apresentando estranhamento com relação ao gênero, observa-se no trecho abaixo:

Lírio: [...] é bem pouco, vou te contar que é bem pouco, não superei totalmente porque não tinha o hábito de leitura, então é muito difícil superar uma coisa que você não pratica né. Assim sendo, dentro deste contexto universitário, o aluno pode sentir-se excluído desta comunidade verbal em razão da falta de prática da linguagem acadêmica. (A10).

Ao contrário de Rosinha (A1) é uma estudante chamada de tradicional, ou seja, que termina o ensino médio e já adentra à universidade. Com 20 anos, fora aprovada no vestibular na ampla concorrência. Coursou o ensino médio em uma escola privada, cursou pré-vestibular vestibular e tem o hábito da leitura. E, hoje, cursa o 1º ano de Pedagogia.

Embora apresente alguns históricos que poderiam ser determinantes para desenvolver uma proficiência de leitura do texto acadêmico, mesmo assim apresenta grandes dificuldades para compreender os gêneros científicos. E, assim como ela, existem outros estudantes que tem o hábito da leitura e relatam suas dificuldades de compreensão na esfera científica.

Na mesma direção, Rosa (A4), estudante oriunda de escola pública, e que entrou pelo regime de cotas raciais na UFPR, também relata os impactos com a leitura no ingresso à universidade: “[...] foi bem difícil me adaptar as leituras que este curso exige” (ROSA, A4). Ela ainda destaca a falta de hábito da leitura em seu ambiente

familiar, como sendo mais um aspecto que interfere em suas dificuldades: “Partindo de um princípio que venho de uma família que não tem o habito de leitura e só quando fui estudar que começamos a ter contatos com livros e isso foi somente na segunda etapa do ensino fundamental” (ROSA, A4).

Os depoimentos das acadêmicas convergem, tanto estudantes oriundas de escolas privadas como públicas encontram dificuldades em relação à leitura no ingresso na universidade. Desmistifica-se a crença de que, por um lado, apenas quem cursou a escolarização básica em instituições públicas ou pertence a famílias com baixo capital cultural apresenta dificuldades de leitura no ensino superior e, por outro lado, demarca-se que são as especificidades dos gêneros científicos e a ausência de preparação adequada para a sua compreensão que tanto causam sofrimento nos estudantes.

#### 9. Aranto (B11)



Aranto, 29 anos, é um jovem rapaz em um universo de mulheres. O estudante está cursando o 3º ano de Pedagogia, anteriormente estudou três anos de Filosofia em uma renomada universidade privada. É possível resgatar em seu enunciado similaridades aos estudantes calouros. A dificuldade de compreensão dos textos acadêmicos, logo no ingresso na universidade, foi muito frisada por ele: “[...] primeiros meses do curso tive muita dificuldade nas leituras dos textos filosóficos, visto que tive pouco contato com esse tipo de escrita durante o ensino médio. Vale citar também que o volume de leitura também era bem maior” (ARANTO, B11).

Já no curso de Pedagogia, o mesmo, também, relata o excessivo número de leituras e a dificuldade causada por esta questão:

Aranto: Minha dificuldade tem relação à quantidade de textos que temos para ler, ainda mais agora em que eu trabalho à noite e estudo pela manhã (durante o curso de Filosofia eu só estudava), muitas vezes eu não consigo ler os textos por falta de tempo. (B11).

A partir desses recortes dos diálogos estabelecidos com os enunciados dos estudantes, é possível identificar os efeitos subjetivos produzidos com relação ao

gênero científico: situações de desespero, choro, exclusão e constrangimentos por conta de não dominar esse discurso institucional da universidade.

Nesse ponto, podemos observar duas vértices: (1) Muitos alunos não têm o hábito da leitura e, quando ingressam na universidade, deparam-se com o processo de apropriação da linguagem científica e da leitura acadêmica, além, claro, do excesso da demanda por produtividade de leitura, às vezes, até realizada em uma língua estrangeira. Resultando numa sobrecarga de textos para ler que acaba por conduzir uma leitura superficial, pois tem que dar conta de todos os textos das diversas disciplinas. (2) Atentando-se para a dificuldade de compreensão apontada, há também a falta de prazer pela leitura, conforme destaca a professora Rosário: “[...] porque a pessoa que não gosta de ler, não tem o hábito, ela tem dificuldade, ela começa a ler um pouco e tem dificuldade.” “Mas quando você gosta do assunto você vai um pouquinho mais além” (Professora Rosário).

Ler ciência é reconhecer e saber orquestrar a arena de vozes que há nesses textos, compreender as bases epistemológicas, situar o contexto de produção e recepção (cultural, econômico, político e histórico), além de identificar a estrutura composicional e as formas linguísticas e vocabulares que os compõem. Esse processo não é fácil e deveria, logo no início da graduação, ser mediado explicitamente, porque ler é uma experiência histórica e individual de produção de sentidos, que requer múltiplos domínios para além da decodificação da língua escrita. A leitura acadêmica na comunidade universitária implica ler discursos, e, portanto, posições axiológicas no contexto da ciência (teorias, metodologias e práticas distintas). Para além disso, a leitura, enquanto compreensão responsiva ativa, requer assumir posições avaliativas e situar identidades profissionais nas arenas universitárias. E esse processo não isenta as subjetividades leitoras produzidas pelas práticas vividas e significadas, tanto no plano objetivo profissional quanto subjetivo motivacional.

O ser humano comunica-se por meio de um processo dialógico, entre interlocutores e entre vozes sociais, diálogo esse atravessado pelos discursos que compõem a arena discursiva universitária. Amparado na orientação filosófica da linguagem, Bakhtin (2006) constrói uma importante categoria teórica: a compreensão responsiva ativa, que é ao mesmo tempo resposta (na cadeia dialógica e na historicidade concreta das vozes sociais que compõem as arenas discursivas) e responsabilidade, posicionamento (o lugar ocupado pelos sujeitos nesses discursos,

as posições subjetivas). Assim, “resposta” vai além da dicotomia pergunta - resposta. Na teoria bakhtiniana, o interlocutor se posiciona ideologicamente sobre os discursos. Ainda nas palavras do autor: “[...] cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” BAKHTIN (2004, p. 132).

Nessa perspectiva, Bakhtin (2007) nos diz que “[...] toda compreensão é prenhe de resposta. A compreensão responsiva nada mais é do que a face inicial e preparatória para uma resposta”. Ainda de acordo com o autor, a palavra desprovida de entonação, ou seja, sem emoção e juízo de valor, portanto, é simplesmente uma palavra.

Quando um estudante ouve que não sabe ler dentro de uma universidade, ele não ouve apenas palavras, mas valorações acerca de si, pois os enunciados são carregados de entonação. Na interação, o discurso traz uma entoação avaliativa entre os participantes, relação com a resposta ativa do outro e pelo outro, entre os locutores e interlocutores daquilo que é dito e de seu modo de dizer. É no jogo de palavras com outro que a responsividade estabelece significação. Portanto, a palavra não é neutra no momento da enunciação.

Bakhtin (2006) explicita que a compreensão tem um viés responsivo porque favorece o elo dialógico, ou seja, a construção de sentido na compreensão da leitura na esfera acadêmica. Entretanto, a compreensão responsiva se manifesta de forma diferenciada para cada leitor, pois ele poderá antecipar, refutar ou provocar as reações do outro de forma diferente, resultando no processo ativo e interativo entre os interlocutores permeados pelo texto científico.

Mas, se o estudante relata o estranhamento em relação ao tipo textual específico que deve ler, e não encontra alternativas pedagógicas para aprender a fazê-lo, como podemos supor que seja capaz de compreender o que lê?

Nas palavras de Litenski e Pan (2018, p.518): os gêneros discursivos são práticas sociais próprias a uma dada esfera discursiva, eles variam de acordo com seu contexto de utilização, e de acordo com sua complexidade (primários e secundários); assim a comunidade científica possui sua forma própria de comunicação, que não se limita a vivência em apenas um gênero discursivo, mas em vários deles (seminários, resenhas, artigos etc.).

Quando a comunicação não se realiza, e as relações dialógicas não se concretizam, é possível supor que o estudante seja incapaz de encontrar seu lugar.

Por um lado, é possível pensar que o estranhamento com o discurso acadêmico possa significar uma porta que se abre para novos conhecimentos, a ser transposta com inúmeras aprendizagens; por outro lado, na impossibilidade de se comunicar, de se reconhecer e ser reconhecido nas práticas verbais da comunidade universitária e dos diferentes grupos que a compõem, o saldo pode ser de muito sofrimento.

Street (1984) critica a concepção de linguagem do modelo que identifica como autônomo, o qual pressupõe o desenvolvimento e a aprendizagem como competência do estudante. Critica também a concepção de adaptação cultural contida em muitos programas de universidades em vários países. Lança mão do modelo de letramento acadêmico que define como ideológico de bases etnográfica e sociológica, que enfatiza as relações de poder e as identidades construídas pelas práticas de letramento nas diferentes instituições sociais.

Observando as entrevistas, percebemos, nos depoimentos dos estudantes, a recorrência dos enunciados autodeclarativos “*eu não gosto de ler*”, com exceção de duas alunas afirmarem o contrário. A professora Rosário afirma: “Eu acho que, hoje, nós temos um aluno que não gosta muito de ler”. Esta é uma discussão ampla, cuja dimensão pode ser levada para todas as esferas do ensino.

Mas o que seria gostar de ler? A leitura na universidade tem suas particularidades, isso é uma constatação. Foi constatado durante as observações que grande parte das alunas fica lendo enquanto o professor está expondo a aula, ou quando outras colegas estão fazendo uma apresentação oral. Embora estejam lendo outras coisas (redes sociais e aplicativos de comunicação), não podemos afirmar que estudante não lê ou não gosta de ler, mas que talvez sua motivação para a leitura não seja especificamente privilegiada na universidade. Esse é um ponto a ser explorado nas práticas pedagógicas. É possível constatar que o universitário não se sente atraído para essas práticas de leitura, mesmo quando se orientam em torno das disciplinas que contribuem com seu processo de formação profissional. Embora as estudantes mencionassem sentir grandes dificuldades com os textos acadêmicos, estes eram lidos, mas para cumprir com o dever que lhes foi requerido.

Se a linguagem pertence a um universo específico de “atividades sociais” para cada esfera de circulação, na universidade, encontram-se tipos relativamente estáveis de enunciados que se convergem em gêneros discursivos próprios e de sujeitos que neles possam se posicionar; as dificuldades apresentadas pelos estudantes

convergem com uma intensidade relativa nos aspectos discursivos, além das formas linguísticas

Conforme apontado nas entrevistas dos discentes, uma questão que merece ser conduzida no debate é a afirmação de que essas futuras professoras da educação básica dizem “*não possuir o hábito de ler*”. [Grifo do autor]. Agregado a esta falta de leitura, há o encontro com essa nova comunidade linguística cujo ato de ler os textos de gêneros científicos tem suas particularidades. Há um embate em não ter prazer na leitura e o encontro com um gênero discursivo desconhecido.

Esta foi a resposta da estudante Jade do 1<sup>a</sup> ano quando questionada se possuía o hábito de ler na escola: “Não, nunca tive. Nem na escola, nem depois, nem nada” (JADE, A3). A aluna, do 1<sup>a</sup> ano Lírio (A10), também endossa a afirmação, quando diz que: “[...] uma leitura, por exemplo, prazerosa de coisas que [...] hobbies, sabe? Isso eu nunca tive o costume”.

O depoimento da estudante, do 1<sup>a</sup> ano, produz um dado importante ao afirmar que não possui o hábito de ler devido a uma herança familiar:

Lírio: Então, eu não tenho o hábito de leitura, é muito pouco o meu hábito de pegar livro e ler, porque os meus pais não tem o hábito de leitura. Então lá em casa é um problema porque são só três pessoas, eu, meu pai e minha mãe, então eles não têm, e eles não passaram isso pra mim... é uma coisa que já vem de família. Eu pelo menos acho [...]. (A10).

A esse respeito, Pérola, estudante do 3<sup>a</sup> ano, também endossa a afirmação de Fortuna, quando questionada se pode ser considerada uma leitora: “Hoje não!”. O relato da professora Rosário, docente, que leciona com mais frequência nos 2 e 3<sup>a</sup> anos, reafirma a fala das estudantes:

Professora Rosário: Eu acho que, hoje, nós temos um aluno que não gosta muito de ler [...] existe uma espécie de aversão e mesmo de textos, o volume de textos, nós caímos numa espécie de simplificação. Que em função desta realidade há uma simplificação da leitura na universidade porque deixam de ler na fonte [...] é preciso incentivar esse movimento da leitura das fontes originais, ou seja, a leitura completa de um livro.

Nessa linha, a estudante Pérola ressalta que a falta do hábito e leitura é uma herança familiar:

Pérola: Partindo de um princípio venho de uma família que não tem o habito de leitura e onde estudei começamos a ter contatos com livros somente na segunda etapa do ensino fundamental, foi bem difícil me adaptar as leituras que este curso exige. As práticas de leitura do curso de pedagogia são importantes para o desenvolvimento do aprendizado. (B2).

A leitura na universidade pode ser tornar uma obrigação desmotivadora, atrelada ainda às experiências vividas pelos estudantes, com relação a leitura nas suas histórias pessoais, tão exaustivas, que eles poderão desenvolver uma “aversão”, porque não houve uma mediação, não havendo uma conversa com as particularidades do texto e sua estrutura. A leitura é uma experiência e, quanto mais significativas forem tais experiências, mais leitores proficientes se desenvolverão.

### 7.5.3 A leitura instrumental e a compreensão presumida

Observa-se, nesse cenário, a configuração de como o ato de ler ganha uma dimensão utilitária, sendo que os estudantes parecem dedicar o seu tempo nas leituras com fins apenas avaliativos (PAN 2016). É possível dizer que tem um viés de tarefa a ser cumprida, ou seja, tem uma aplicação mecânica. O uso instrumental dessa leitura é desprovido de sentido com implicações em sua motivação.

O depoimento da estudante Rosa (A4) nos mostra que:

**Rosa:** Há uma sobrecarga de leitura e não tem como muitas vezes como focar num tema único, são sete disciplinas diferentes então falta as vezes um enfoque, uma dedicação maior num ou outro fundamento texto. Acaba lendo parcialmente, por cima. (A4).

Segundo o relato da aluna, a sobrecarga de leitura, somada a sete disciplinas, não permite que tenha um tempo maior para aprofundar-se nas leituras. O que indica que passa a utilizar a linguagem escrita em uma dimensão puramente instrumental, técnica para cumprir uma avaliação, tendo um enfoque maior na aprovação. Litenski e Pan (2018, p.531) apontam que:

Além disso, os discursos de produtividade e de eficiência possibilitam que a leitura e a escrita na universidade adquiram uma dimensão técnica, já que essas práticas são reduzidas à técnica da escrita científica ao invés de exercitar sua dimensão criativa, reflexiva e autoral, no sentido de lidar com as vozes do texto, de orientar-se no universo pluridiscursivo da linguagem.

Nesse cenário, a prática da leitura utilitária ganha espaço nos discursos dos estudantes, porque eles estão mais interessados na leitura para a realização de um trabalho requerido pelo docente do que na busca de conhecimento ou até mesmo de satisfação pessoal.

Dada a quantidade de leitura solicitada e a dificuldade relatada para a sua realização, somadas à falta de mediações pedagógicas orientadoras dessas leituras

especializadas nos permite questionar o que estão compreendendo de fato dos textos que leem?

O depoimento da discente Lírio (A10), que cursa o 1ª ano, demonstra que para dar conta de todas as leituras tem que ler no intervalo do serviço.

**Lírio:** E aí eu leio no serviço porque daí a gente tem um tempinho pra ler no intervalo. E eu achava muito difícil pra ler porque, primeiro que a gente não tem acesso à internet no serviço, então o celular não me ajudava muito. E aí eu sei que eu resumia e eu chorava em casa [...] fui terminar o trabalho um pouco antes de eu sair pra trabalhar, foi bem difícil pra mim. (A10).

Os efeitos de sentido produzidos nessa estudante mostram o sofrimento causado, levando-a ao choro, e certamente esse sentimento é gerado pela angústia de não conseguir ou fazer de modo superficial, além do medo de ser confrontado e não corresponder ao conteúdo. Importante destacar que os estudantes atribuem a si os problemas cognitivos decorrentes dessas práticas de leitura. A mesma aluna relata que há:

Lírio: [...] algum déficit de atenção, não diagnosticado, mas eu sinto que tenho porque eu me distraio muito fácil, qualquer coisinha que esteja escrito lá e qualquer coisinha, como uma nota de rodapé, eu me distraio muito fácil, então pra mim é bem difícil manter a concentração total. (A10).

Ainda no enunciado de Lírio (A10), ouve-se: “Eu chorava pra fazer os trabalhos, porque assim, como eu trabalho à noite, trabalho 12 horas né, das 7 da noite às 7 da manhã” (LÍRIO A10). E ainda ouvia de alguns docentes, de forma sarcástica: “*o que vocês fazem da 00:00 h. Até as 6 h. Da manhã?*” Como se o aluno não tivesse o direito de dormir e descansar.” Litenski e Pan (2018) encontram resultados semelhantes em uma pesquisa realizada com estudantes e explicitam que os efeitos subjetivos enunciados pelos mesmos apontam para o sofrimento - os sentimentos de medo, vergonha, auto responsabilização e culpabilização produzidos pelas práticas dominantes de leitura e escrita.

A estudante Estrela (B10) endossa esse uso utilitário da leitura: “[...] preciso escolher que texto ler, pois geralmente temos outras atividades para fazer além do estudo”

Há um embate de discursos: por um lado uma excessiva preocupação com o que ler, ou seja, o resultado para aprovação na disciplina e o processo de aprendizagem, pois acaba por ler de modo superficial para contemplar o que é

requerido, e por outro lado o reflexo dessa leitura na formação profissional para a atuação no mercado de trabalho.

#### 7.5.3.1 Dialogando com a professora Rosário

Apresentou-se de modo muito solícita, e concordou prontamente que eu participasse das observações e de uma entrevista que ocorreu no dia 06 de dezembro de 2019, em uma das salas de aula no prédio do campus Rebouças. Trata-se de uma professora graduada em Pedagogia e em Educação Artística, que atua como professora universitária há muitos anos.

A professora Rosário deixa evidente sua posição “se o estudante saber ler, saberá ler textos de caráter científicos”; e sua indignação: “É um absurdo que a gente tenha que se incomodar com isso”. Percebe-se que ensinar a ler dentro do gênero acadêmico, ou seja, o letramento acadêmico é um incômodo para a docente. Conforme dito anteriormente, o ensino superior, enquanto comunidade linguística, não costuma reconhecer sua parte no processo de ensino-aprendizagem dos textos científicos, ficando a responsabilidade apenas para o estudante. Ou para alguns professores que se preocupam com isso: “[...], mas eu acho que de fato, como nós temos tantos aí que leem e não compreendem o que leem [...] há necessidade de que isso seja feito também no ensino superior. Lamento que se pode ouvir também na voz de Rosário.

A professora reconhece a necessidade de uma intervenção: “Então é preciso uma espécie de alfabetização científica” e afirma que ao longo do tempo, e com sua prática, foi desenvolvendo metodologias de ensino da leitura desse tipo de texto. Iniciativas isoladas como essa se repetem na revisão sistemática realizada nesse trabalho, e indicam a inexistência de modelos e programas de ensino da escrita acadêmica nas universidades brasileiras. Ainda, dos poucos artigos encontrados, a ênfase encontra-se na escrita.

A heterogeneidade do corpo discente e o reconhecimento da dificuldade para a leitura é recorrente nas vozes estudantis, bem como no discurso enfático da professora entrevistada de que os alunos não sabem ler cientificamente. Durante a observação, foi constatada na fala do professor do 1ª ano: “Eles sabem ler, mas não estão prontos para ler dentro do gênero acadêmico”. A sugestão reafirma a

necessidade de se fazer um trabalho voltado para estas práticas nos primeiros anos da universidade.

#### 7.5.4 Práticas voltadas para superar as dificuldades de compreensão da leitura dos gêneros científicos

Nesta última categoria de análise, investigou-se, primeiramente, se durante o processo de formação houve uma melhora na leitura. As respostas apresentadas a essa questão não revelaram um fato inédito e, na grande maioria dos enunciados, os estudantes relataram dificuldade de compreensão na leitura dos artigos científicos. Independentemente de sua história com a leitura, tendo o hábito ou não, todos relataram certa angústia na prática de leitura dos textos.

Importante ressaltar que a universidade não tem um programa para esse encontro do calouro com o texto acadêmico, senão por projetos específicos como é o caso do CELIN, Centro de Línguas da UFPR, que oferece um curso de extensão que demanda uma taxa de valor pela semestralidade ou iniciativas de professores. Como é o caso da professora Rosária, citada anteriormente.

Então, pode ser que a instituição como um todo e muitos docentes não tomem para si essa responsabilidade de ensinar a leitura dos textos do gênero científico no ensino superior. Pode ser que partam do princípio de que, uma vez aprovados no vestibular, saberão ler nessa comunidade linguística. No ingresso à universidade, os estudantes sentem esse estranhamento com o gênero devido à falta de experiência, principalmente, com os artigos científicos.

Esta é uma dificuldade apresentada também pelos calouros e estudantes do 3<sup>a</sup> ano, que embora já tiveram um contato com o gênero, ainda relatam certa dificuldade de compreensão. Entretanto, sem um aparente apoio da instituição e do corpo docente, os alunos acabam por desenvolver algumas práticas individuais para melhorar a compreensão dos textos. Sempre atrelado ao sofrimento, porque eles pensam que o “erro” pode estar neles ou até mesmo há um problema cognitivo, ou seja, (in)competências individuais.

A estudante Rosa (A4), estudante do 1<sup>a</sup> ano, para buscar um entendimento melhor dos textos, reescreve-os. Uma tarefa árdua, mas que ajuda na compreensão. “Na verdade, eu criei meio que um hábito que primeiro eu dou uma olhada e as

palavras que eu não sei eu procuro e meio que reescrevo o texto pra poder ler mesmo e me aprofundar no texto” (ROSA, A4).

A aluna também busca como estratégia uma marcação nos textos com cores diferenciadas:

Rosa: Primeira coisa é que marca texto de tudo que quanto é cor. Então eu já seleciono: “esse é mais importante desse amarelão”, “ah esse aqui eu faço uma anotação, puxo uma chavezinha”, “Ah esse aqui o professor falou”, e durante a aula enquanto o professor as vezes tá explicando o texto, eu já vou riscando do lado também, “isso aqui o professor mencionou na aula, é importante”, então é a estratégia pra deixar mais dinâmica a leitura. (A4).

Rubi (B0), estudante do 3<sup>a</sup> ano, diz a sua estratégia para melhorar a compreensão dos textos, ela tenta “Grifar alguma coisa, mas mesmo grifando [...], mas eu tenho que ler, reler, até ter uma segunda pessoa, uma terceira pessoa junto comigo, pra fazer eu compreender o que eu tô lendo” (RUBI, B0).

Uma outra técnica apontada pela aluna é buscar uma terceira pessoa para ler junto e debater o texto. Estando quase perto do término do curso, porque a discente refez a disciplina porque havia reprovado, ela relata que houve uma melhora na leitura: *“Ah melhorou bastante. Não vou dizer que está 10, mas um 8 acredito que sim”*.

A estudante Sol (B3), do 3<sup>a</sup> ano, busca metáforas para ter uma compreensão melhor do texto: “Eu leio os artigos pensando numa história”, uma estratégia que exige uma imaginação desenvolvida para tal prática. Um exercício bem particular, mas funciona para discente.

O estudante Aranto (B11), também do 3<sup>a</sup> ano, trouxe consigo uma experiência positiva que vivenciou no curso de Filosofia, que cursou em outra instituição, e que o ajuda na compreensão dos textos:

Aranto: Voltando para o curso de Filosofia, lembro também de ter participado de Grupos de Estudos, onde líamos e discutíamos os textos junto com os professores antes das aulas, entendo que essa solução entra em conflito com a questão da falta de tempo, mas é uma iniciativa que não vejo acontecer na Pedagogia da UFPR. (B11).

As práticas de leitura vivenciadas na outra instituição e, por já ter cursado outro curso superior, foram fatores que o ajudaram nesse processo de compreensão. Esse dado denota que, quando há um trabalho pedagógico voltado para este estudante que está chegando nessa comunidade linguística, pode ocorrer uma diferença na compreensão dos textos e na condução da leitura dos gêneros científicos.

Estrela, aluna do 3.º ano, foca no que lhe causa maior interesse, porque quando se lê algo que desperta a compreensão, a aprendizagem sempre será melhor: “[...] preciso escolher que texto ler, pois geralmente temos outras atividades para fazer além do estudo”. A professora Rosário diz ter algumas práticas para superar as dificuldades de leitura, quando percebe que há falta de compreensão:

Professora Rosário: O caminho que eu descobri na verdade a partir do tempo, foi exatamente esse destrinchamento do artigo a partir do que o artigo efetivamente tem. Porque a compreensão fica mais fácil de descobrir, porque ele fica assim no geralzão e não consegue entender que o artigo tem sempre primeiramente um propósito que precisa ser respondido ao final, e existe todo um caminho.

Nas observações em sala de aula, pode-se conferir esta prática da professora, na outra sala não houve um trabalho semelhante quando se tratou da leitura dos artigos. O que chamou a atenção, na sala do 1ª ano, foi ouvir um docente dizer que: “[...] *vocês não entenderão o texto, mas devem ler assim mesmo*”.

Um sentimento desânimo pode ocorrer por parte dos alunos, por ler um texto que sabem que não irão entender, gerando uma desmotivação para realizar tal prática.

Importante ressaltar, a partir dos enunciados analisados, que as estudantes, em seu momento de conflito com as práticas dominantes da leitura, procuram, por si só, estratégias que agem como formas de emancipação das dificuldades apresentadas com a leitura nessa cultura universitária. Porque a academia, na maior parte das vezes, não apresenta ou sugere meios para a (re)significação do ato de ler na universidade.

Caminhando nessa perspectiva, buscou-se uma análise dos dados nos diálogos estabelecidos entre os estudantes aqui citado nesta categoria. Nessa materialidade discursiva, aqui apontada pelos enunciados, é possível construir reflexões sobre como os universitários estão (re)significando a leitura, enquanto sujeitos discursivos, e, a partir do próprio processo dialógico, buscam a superação das dificuldades de compreensão dos textos de ordem científica.

Em sua tese, Eliane Vieira afirma que a (re)significação será pautada no seu caráter dialógico de construção de sentidos e, nesse processo de construção e reconstrução de sentidos. Os sujeitos discursivos se posicionam e se reposicionam diante de suas próprias escolhas e de seus interlocutores: “[...] A compreensão é uma forma de diálogo; compreender é opor à palavra do locutor uma contra palavra. [...] a

significação [...] só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva” (VIEIRA, 2014).

Relaciona-se essa reflexão da autora com as tentativas de superação das dificuldades de compreensão realizadas pelas acadêmicas. Chega-se um momento que a ressignificação da leitura se faz necessária, caso contrário, o progresso fica comprometido. E dialogar com os sentidos possibilitados pelo texto faz com que busquem superar as dificuldades de leitura. Cada estudante busca encontrar uma forma de avançar na leitura, mas já acompanhada de vários sentidos produzidos e que se desenvolveram no decorrer do tempo, muitos engendrando sofrimento, desmotivação, podendo culminar com a possibilidade de desistência do curso.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza.”*

*Mikhail Bakhtin*

Com esta pesquisa, buscou-se apreender os possíveis sentidos produzidos nos estudantes a partir das práticas de leitura na universidade. Por meio da aplicação de questionário, realização de observações e entrevistas, adentrou-se nessa arena de vozes, ancorados na perspectiva enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin, visando entender os discursos, aqui relatados como outras vozes sociais, que se tornaram audíveis a partir dos enunciados das participantes do estudo.

E assim, dessa forma, houve o esforço para responder ao objetivo principal, relacionado à problemática central deste estudo: investigar os efeitos de sentidos das práticas de leitura de textos da comunidade científica, no curso de Licenciatura em Pedagogia, da UFPR. Observou-se que os efeitos de sentido produzidos nessas universitárias, relacionam-se a sentimentos de inadequação e fracasso, além de autculpabilidade por não compreender o texto científico.

A partir do estigma do que é ser um aluno da universidade federal, referendado pela sociedade e talvez pelas expectativas docentes, o acadêmico, nesse processo de transição ao ensino superior, responde a esse ideal institucional, se identifica com esses discursos ao mesmo tempo em que se distancia do perfil do aluno modelo vivenciando as dificuldades com a leitura acadêmica. Esse movimento dialético possibilita a produção de sentidos sobre o que é ser um leitor numa IES.

Os discursos das estudantes participantes nos dizem que as leituras - devido à complexidade lexical; ao grande volume em função do número de disciplinas e à quantidade de páginas por artigo; além do reconhecimento das diferentes vozes que compõem os gêneros científicos e suas relações epistemológicas; e ao jogo de argumentação diante das diferentes temáticas - geram impactos frustrantes no ingresso à universidade.

Quando fora escolhida a nomenclatura de flores do grupo das suculentas para referenciar as participantes, a intenção era demarcar o quanto o espaço acadêmico exige de seus ingressantes, que, assim como essas plantinhas (que se desenvolvem em ambientes rudimentares), precisam se imbuir de força e resiliência na luta pela sobrevivência, e do quanto isso interfere na constituição dos sentimentos produzidos

neles e em suas identidades profissionais, principalmente neste estudo, realizado com futuras professoras.

É possível perceber que as dificuldades com a leitura apontadas pelas universitárias participantes são decorrentes da falta de repertório, de experiências significativas com este gênero, também do grande volume de leitura exigida nas disciplinas, dado este demarcado em recorrência nos enunciados dos participantes, bem como de uma necessária intervenção pedagógica metodologicamente direcionada à leitura de textos específicos do gênero acadêmico, e de modo geral, um preparo dos universitários ingressantes para com as práticas discursivas da linguagem acadêmica próprias das comunidades universitárias. É possível afirmar que os textos de ordem científicas não sejam discutidos em anos escolares anteriores, pois são raras as vezes que um estudante do ensino médio tem um contato com o gênero científico.

Portanto, sem ter um conhecimento prévio dos gêneros científicos e sem uma mediação da comunidade acadêmica, a transição é complicada. É possível perceber nas estudantes que cursam o 3<sup>a</sup> ano uma pequena melhora na compreensão leitora, e muito disso relaciona-se a estratégias desenvolvidas por elas mesmas. Os professores, apesar de perceberem as dificuldades das estudantes, pouco fazem para saná-las. Durante as observações, notou-se, na fala de um docente, que os acadêmicos não iriam entender aquele texto e, mesmo diante de tal afirmação, não aconteceu uma mediação para melhorar a compreensão do texto filosófico.

Neste estudo, a revisão da literatura científica, que tem investigado práticas de letramento acadêmico no ensino superior, nos revela que a grande maioria das pesquisas tem como foco principal a escrita. Afirma-se também, de acordo com os apontamentos das universitárias e das observações realizadas, que há, na UFPR, um trabalho sistemático e pontual para a leitura acadêmica, mas limita-se a uma disciplina optativa, intitulada Leitura e Produção de textos, bem como há iniciativas individuais de alguns professores. E, reafirmando o que fora apontado por outras pesquisas, como de Almeida (2016) e Letinski (2016), pode-se afirmar que o pouco investimento em práticas de letramento acadêmico volta-se para a escrita. O que significa que o trabalho de sistematização com a leitura na universidade é praticamente negligenciado.

Nossa contribuição nesta pesquisa não está firmada em propostas de como deve ou não ser as práticas de leitura nas universidades públicas brasileiras, ao

contrário, nossa contribuição está pautada na busca de diálogos e na possibilidade (des)construção e (trans)formação dos sentidos produzidos nos estudantes enquanto leitores de ciência.

Estabelecemos alguns pontos importantes nesta discussão, como a reorganização da grade curricular e implementar a disciplina de leitura e produção textual fazer parte das disciplinas obrigatórias e ter um foco importante e considerável para leitura, no ingresso do estudante no curso de Pedagogia. Mas também sabemos das dificuldades que as universidades encontram, manifestas pelas escassas condições de trabalho dos docentes, principalmente nas universidades públicas. Então, sugere-se que haja uma política de formação no curso de Pedagogia para que todos os docentes estabeleçam estratégias explícitas de ensino de leitura de textos acadêmicos para os universitários e, principalmente, para os ingressantes.

Para finalizar este trabalho, primeiramente não podemos dizer que estamos concluindo. Esse é um dos pressupostos bakhtinianos, a inconclusibilidade do ser. Pelo viés do autor russo, a conclusão pode apenas expandir para a resposta do leitor, que ao adentrar em contato com os conflitos de vozes, produzirá novos sentidos e outras questões.

## REFERÊNCIAS

- \_\_\_\_\_. **A Cultura Popular na Idade Média e no renascimento:** o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1987.
- \_\_\_\_\_. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: ROSING, T. M. K.; BECKER, P. (orgs.). **Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca**, Passo Fundo, RS: UPF, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal** [1979]. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores. 2010.
- \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética - A teoria do romance**. São Paulo: UNESP-HUCITEC, 1993. P.71-210.
- \_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance** [1975]. Trad. Aurora F. Bernardini et. al. 4. ed. São Paulo: Editora da UNESP, Hucitec, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e estética – a teoria do romance**. 6 ed. São Paulo: Unesp, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem** (16 ed.). (M. L. Vieira, Trad.) São Paulo: Hucitec, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da linguagem:** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. (1929). Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. **Problemas de la poética de Dostoievski.** México DF.: Fondo de Cultura Económica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Oficina-de-leitura-teoria-e-prática.** Campinas-SP: Pontes, 2002.

ALMEIDA, A. B.; PAN, M. A. G. S. Contribuições bakhtinianas para o estudo das práticas de leitura e escrita na universidade: autoria, gêneros científicos e identidade profissional. In: PAN, M. A. G. S.; ALBANESE, L.; FERRARINI, N. L. (Orgs.), **Psicologia e educação superior:** formação e (m) prática (pp. 75-98). Curitiba: Juruá, 2017.

BAIBICH-FARIA, T. M.; ARCO-VERDE, Y. de F. S. **O preconceito em uma instituição de nível superior:** um estudo sobre o processo de ocupação de vagas remanescentes na universidade federal do Paraná, 2006.

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal** / Mikhail Bakhtin 1979 (tradução feita a partir do francês por Maria Em Santina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl). São Paulo Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 14ª ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARROS, D.L.P; FIORIN, J.L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade.** 2.ed. 1.reimpr. São Paulo: Edusp, 2003. (Ensaio de Cultura, 07).

BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin:** outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, B. Quem disse o quê? Polifonia e heterogeneidade em coro dialógico. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 6 - n. 1 - p. 37-55 - jan./jun. 2010, disponível em <<http://www.seer.upf.br/index.php/rd/article/viewFile/1383/860>>. Acesso em: 11.jan.2018.

BARTHOLOMAE, David. Inventing the university. In: ROSE, M. (Ed.). When a writer can't write: studies in writer's block and others composing process problems. New York: Guilford Press, 1985. p. 273-285.

BIN, M. M. S. O Perfil do Leitor Acadêmico dos Cursos de Bacharelado. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 2, n. 1, p. 75–83, 2016.

BRANCO, Patricia Ingrisani; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Rodas de conversa: uma intervenção da psicologia educacional no curso de medicina. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo , v. 18, n. 3, p. 156-167, dez. 2016 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-)

36872016000300012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 jul. 2021. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v18n3p156-167>.

BRAGANÇA, M. L. L. **Práticas de leitura crítica no ensino superior: o gênero artigo acadêmico**, 2015.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília 1997. 41p. Vol.2

CÁRIA, N. P.; CALIATTO, S. G.; ANDRADE, N. L. Leitura e Pesquisa como Prática para Aulas Interativas no Ensino Superior: Relato de Experiência. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 2, n. 2, p. 63–73, 2016.

CORACINI, M.J.R.F. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP, Pontes, 1995

CAVALCANTI, M. C. **Interação leitor-texto: aspectos da interpretação pragmática**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CORRÊA, H. T. Adolescentes leitores: eles ainda existem.” In: **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro**. PAIVA, A.; EVANGELISTA, A. A. M.; PAULINO, G.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DA SILVA. **Concepções de leitura e suas consequências no ensino**, 1999

DOMÍNGUEZ, ERNESTO DE LOS SANTOS. **Análisis del discurso en educación media**. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León. México, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. “Concepções de leitura e suas consequências no ensino” in **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, pp. 11-19, jan. 1999.

DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: \_\_\_\_ **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987, p. 161-218.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução de Vera Ribeiro e Pedro Sussekund. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

EGITO, N. B. DO; SILVEIRA, M. I. M. O letramento acadêmico de estudantes “não tradicionais” em cursos superiores tecnológicos: avaliando uma experiência de mediação pedagógica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 4, p. 799–819, 2018.

LITENSKI, ANDRIELE CAROLINE DE LIMA. **Processos de subjetivação em práticas de letramento acadêmico: oficina com estudantes de psicologia da**

**UFPR.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná. Paraná, p.166, 2016.

LUSTOSA, S. S., et al. Análise das práticas de letramento de ingressantes e concluintes de uma instituição de ensino superior: estudo de caso. **Revista CEFAC**, v. 18, n. 4, p. 1008–1019, 2016.

MAGNIN, Luana Silvy de Lorenzi Tezza; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. As políticas de educação continuada por competências: um estudo das configurações subjetivas do trabalhador público brasileiro. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 153-167, 2015. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172015000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172015000200004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 15 jul. 2021. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v18n2p153-167>.

MELLO, M. T. de. A leitura nas práticas de letramento acadêmico: estratégias de análise e compreensão. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 228–244, 2018. DOI: 10.35699/2237-5864.2018.2478. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2478>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MUHLSTEDT, Alexandro. **A Ação Mediadora dos Pedagogos na Hora-atividade de Professores do Ensino Médio: novas dimensões de atuação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Paraná, p.201, 2016.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2006.

FARACO. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo. Editora Ática, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 2009. (coleção Pensamento e ação na sala de aula).

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

FIGUEIRA, F. F.; PAN, M. A. G. S. Letramento e Economia Solidária: ressignificando identidades. In Marcos Ferreira (Ed). **Psicologia e Economia Solidária: Interfaces e Perspectivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

FOUCAULT, MICHEL. **La arqueología del saber**. México, Siglo XXI Editores, 2003.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa qualitativa** (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, Wallisten Passos. **Autoria e políticas de leitura na formação de professores: uma contribuição à/da psicologia escolar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná. Paraná, p.127, 2013.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 2ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1996.

GERALDI, J. W. **A sala de aula é uma oficina de dizer ideias**. Nova Escola. (set.), 18-20, 1994.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOPPE, M. C.; COSTA-HÜBES, T. C. Concepções de leitura na Educação Básica e a sua relação com a Prova Brasil. In: XI Jornada do HISTEDBR, 2013, Cascavel. **Anais da XI Jornada do HISTEDBR**. Cascavel - PR: EDUNIOESTE, 2013. p. 01-15.

GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, J. W. **A leitura na sala de aula: as muitas faces do leitor**. Série Ideias n.5. São Paulo: FDE, 1988. p.79-84.

GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 88-103.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual - o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HENDERSON, R.; HIRST, E. Reframing academic literacy: Re-examining a short course for “disadvantaged” tertiary students. **English teaching: practice and critique**, 6(2), 2006, p. 25-38.

HILÁ, C. V. D. O gênero artigo de opinião: diagnóstico e intervenção na formação inicial de professores de português. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 47, n. 1, p. 183–201, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645190>. Acesso em: 2 fev. 2021.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Trad. André Cechinel. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011. 280p.

IGUE, E.; BARIANI, I. C. D.; MILANESI, P. V. B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF**, 13, 2008, p.155-164.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**, Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 15 jun. 2019.

JACQUES, C. G.; BORTOT, G. R. A pesquisa científica: conceituação, finalidades e tipos de pesquisa. In: **Metodologia Científica e da Pesquisa EAD**. Criciúma: UNESC. 2017.

JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Revista Bakhtiniana**. São Paulo, v. 07, n. 02, p. 109-122, jul./dez. 2012.

JUCHUM, M. A escrita na universidade: uma reflexão com base no que os alunos dizem em seus textos. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 1, p. 107-129.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LEA, M. R. O Modelo de “Letramentos Acadêmicos”: Teoria e Aplicações. *Revista Filol. Linguíst. Port.*, nº 2, v. 16, p. 477-493, jul./dez. 2014.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. SP, Martin Fontes Editora, 1990.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. 1. ed. Campinas-SP: Pontes, 1989.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever** - estratégias de produção textual. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2012.

LEA, STREET, O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução KOMESU F.; FISCHER. A. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. ISSN 1517-4530 <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>.

LEITE, D. Sistemas de avaliação das instituições de ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília, DF: Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

MACHADO, J. P., & Pan, M. A. G. S. (2016). Direito ou benefício? Política de assistência estudantil e seus efeitos subjetivos aos universitários. *Estudos de Psicologia*, 21(4), outubro a dezembro de 2016, 477-488

MACHADO, Jardel Pelissari. **Entre frágeis e durões: efeitos da política de assistência estudantil nos modos de subjetivação dos estudantes da UFPR**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná. Paraná, p.180, 2011.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In.: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 151-166.

MACHADO, J. P; ZANELLA, A. V. Bakhtin, ciências humanas e psicologia: diálogos sobre epistemologia e pesquisa. **Psicologia & Sociedade**, 31, 2019.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MACIEL, L. V. C. Diferenças entre dialogismo e polifonia. **Revista de Estudos da Linguagem**, 2016, vol. 24 nº 2. 580 páginas. ISSN 2237-2083. doi:10.17851/2237-2083.24.2.580-601. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/8270>>. Acesso em: 13.jan.2021.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MIOTELLO, V. (org.) **Lago dos Signos – Identidade, Discurso e Memória**. São Carlos: Pedro e João Editores. 2007.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. R. **Produção Textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NIEDERAUER, C. M. Compreensão leitora: um discurso, várias vozes, um sentido. 2015. FAIZI, M. F. Competências leitoras no ensino superior. **Reading**, v. III, p. 224–234, 2018.

ORLANDI, E.P. **Análise de discurso: princípios de procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.

OLIVEIRA, Jairo Venício Carvalhais. O PROCESSAMENTO DA LEITURA DE TEXTOS IMPRESSOS E DIGITAIS: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR.(Dossê: Práticas de Ensino e Aprendizagem: a experiência docente e os desafios epistemológicos e metodológicos da educação). **e-hum**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 83-94, dez. 2019. ISSN 1984-767X. Disponível em: <<https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/2438/1263>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

OLIVEIRA, K. L. DE; CUNHA, N. DE B.; SANTOS, A. A. NGELI DOS. Compreensão De Leitura No Curso De Psicologia: Explorando Diferenças. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 6, n. 2, p. 87–100, 2015.

QUAGLIA, I.; BONNICI, C. G. DE A.; PAIXÃO, P. C. M. Formação leitora dos alunos do ensino superior – Análise da construção desse processo. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 22, n. 1, p. 79–90, 2015.

ROCHA, T.; DI RAIMO, L. C. F. D. Prática de leitura em sala de aula a partir dos pressupostos foucaultianos. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 10, n. 2, p. 66, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. - 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SCORSOLINI-COMIN, F. (2014c). Aconselhamento psicológico com casais: Interloquções entre psicologia positiva e abordagem centrada na pessoa. *Contextos Clínicos*, 7(2), 192-206.

PAN, M. A. G. S. **Infância, discurso e subjetividade**: uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares. Tese de Doutorado, Departamento de Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná, 2003.

PAN, M. A. G. S. (2006). Letramento escolar e processos subjetivos. In: Berberian, A. P.; Massi, G.; Mori-de-Angelis, C. (Orgs.), *Letramento: referências em saúde e educação* (pp. 66-115). São Paulo: Plexus.

PAN, M. A. G. S. et al. Subjetividade: um diálogo interdisciplinar. Em : *Interação em Psicologia*, Curitiba, 2011, 15 (n. especial), p. 1-13. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/25365/16994>. Acessado em: 15/07/2021

PAN, M. A. G. S. ; LITENSKI, A. C. L. Letramentos e identidade profissional: reflexões sobre leitura, escrita e subjetividade na universidade. **Psicol. Esc. Educ.** [online]. 2018, vol.22, n.3, pp.527-534. ISSN 2175-3539. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018032403>.

PAN, Miriam Aparecida Graciano Souza; JACQUES, Michelle Tomassini. Política de acesso e identidade: Rodas de Conversa produzindo sentido entre universitários. **Psicologia Argumento**, [S.l.], v. 36, n. 94, p. 437-457, dez. 2019. ISSN 1980-5942. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/25939>. Acesso em: 13 jul. 2021.

PANICHELLA, F.C. **Concepções de leitura**: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula, 2015.

PAGNAN, C. L.; SOUZA, M. C. C. R. de. Competências leitoras no ensino superior. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 7, n. 8, p. e678329, 2018. DOI: 10.17648/rsd-v7i8.329. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/329>. Acesso em: 15 jul. 2021.

PEREIRA, R. A; RODRIGUES, R. H. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem Em (Dis)Curso**, 14(1), 177–194, 2014.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Trad. Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

PONZIO, A. **A revolução Bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, FLAVIA et al., Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade: entrevista com David Russell. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

RODRIGUES, R. H. OS GÊNEROS DO DISCURSO NA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM: A ABORDAGEM DE BAKHTIN. IN: MEURER, J. L. ET AL. (ORGS.). GÊNEROS: TEORIAS, MÉTODOS, DEBATES. SÃO PAULO: PARÁBOLA EDITORIAL, 2005

RUSSEL, D. R., LEA, M.; PARKER, J.; STREET, B.; DONAHUE, T. Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the curriculum”: Approaches Across Countries and Contexts. In: Bazerman, C.; Bonini, A. & Figueiredo, D. (Eds.). Genre in a Changing World. Colorado: The WAC Clearinghouse, 2009. Ch. 20, p. 395-423. Disponível em: <http://wac.colostate.edu/books/genre/>

MORAIS, J.F.S.; SILVA, J.M. concepções de leitura e linguagem: diálogos com Bakhtin. **Revista interinstitucional artes de educar**. Rio de Janeiro, V. 4, 2018.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 8 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, A. B.; FRANCISCHETTO, V.; DUTRA, B. M.; MIRANDA, J. M.; NOGUEIRA, C. C.; LEME, V.; ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. **Psico-USF**, 19(1), 49-60. doi: 10.1590/S1413-82712014000100006, 2014.

SOUZA, M. E. V. A produção de texto: entre o discurso e a prática. In: **Leitura, escrita e ensino**. Alagoas: UFAL, 2008.

STREET, B.; BAGNO, M. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia E Linguística Portuguesa**, p. 465-488, 2016.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. p. 220 – 238.

SCHUTZ, M.D.; MÉA C. H. P. D.; GONÇALVES L. L. Concepções de leitura - reflexões sobre a formação do leitor, **Disc. Scientia**. Série: Artes, Letras e Comunicação, S. Maria, v. 10, n. 1, p. 55-76, 2009.

TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G.; WOTTRICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 2008, 12(1), 185-202. doi: 10.1590/ S1413-85572008000100013.

VENÍCIO, J.; OLIVEIRA, C. **O Processamento da Leitura de Textos Impressos e Digitais**: uma Experiência com Alunos do Ensino Superior The Processing of the Reading of Printed Texts and Digital: An Experience with Students of Higher Education. v. 10, 2018.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane Aparecida. **Letramentos acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos**. 2014. 242 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269602>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

PETIT, Michele. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

VIEIRA, Carlos Eduardo; GAIOFATTO GONÇALVES, Nadia **Formação de Professores no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (1938-2010)**. Educação & Realidade [en linea]. 2016, 41, 1441-1464. ISSN: 0100-3143. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317248744006>. Acesso em: 15 jul. 2021.

VILLANI, M.; OLIVEIRA, D. A. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1343–1362, 2018.

ZAVALA, V. Quem Está Dizendo Isso? Letramento Acadêmico, Identidade e Poder no Ensino Superior. In: VÓVIO, C.; SISTO, L.; GRANDE, P. B. (Orgs.), **Letramentos: Rupturas, Deslocamentos e Repercussões na Pesquisa em Linguística Aplicada** (pp. 71-95). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

**APÊNDICE 1 - FORMULÁRIOS****FORMULÁRIO SOBRE TRAJETÓRIA ESCOLAR**

| <b>Projeto PermaneSendo – UFPR</b>                                                                                                      |                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| <b>Nome:</b><br>_____                                                                                                                   |                                         |
| <b>Telefone de contato:</b> ( ) _____                                                                                                   |                                         |
| <b>E-mail:</b><br>_____                                                                                                                 |                                         |
| <b>IDENTIFICAÇÃO</b>                                                                                                                    |                                         |
| <b>Idade:</b> _____                                                                                                                     | <b>Sexo:</b> Masculino ( ) Feminino ( ) |
| <b>Entre as alternativas de cor ou raça (de acordo com a classificação do IBGE), escolha aquela com a qual você mais se identifica:</b> |                                         |
| ( ) Branca                                                                                                                              | ( ) Amarela                             |
| ( ) Parda                                                                                                                               | ( ) Indígena                            |
| ( ) Preta                                                                                                                               |                                         |
| <b>Estado civil:</b> ( ) Solteiro ( ) Casado ou em união estável ( ) Separado ( ) Viúvo                                                 |                                         |
| <b>Você exerce outra atividade além de ser estudantes na universidade?</b>                                                              |                                         |
| ( ) Sim ( ) Não                                                                                                                         |                                         |
| Se sim: é uma atividade remunerada? ( ) Sim ( ) Não                                                                                     |                                         |
| <b>Você mora:</b>                                                                                                                       |                                         |
| ( ) Sozinho                                                                                                                             | ( ) República                           |
| ( ) Com pais ou parentes                                                                                                                | ( ) Casa de estudantes                  |
| ( ) Outro, qual? _____                                                                                                                  |                                         |
| Número de pessoas com quem você mora: _____                                                                                             |                                         |
| <b>Você morava em Curitiba quando entrou para a UFPR?</b> ( ) Sim ( ) Não                                                               |                                         |
| Em que cidade morava? _____                                                                                                             |                                         |

Fonte: Acervo do projeto PermaneSendo, 2018.



## DADOS ACADÊMICOS

## DADOS ACADÊMICOS

**O curso de Pedagogia da UFPR foi sua primeira opção? ( ) Sim ( ) Não**

Se não, qual foi sua primeira opção?

**Você já fez outra faculdade ou curso?** ( ) Sim ( ) Não Qual?

**Chegou a terminá-lo?** (    ) Sim (    ) Não

Qual foi a forma de ingresso na UFPR?

**É bolsista da UFPR?** (    ) Sim (    ) Não

**Tipo de estabelecimento em que cursou a totalidade ou maior parte do Ensino Médio:**

- (    ) Escola Municipal      (    ) Escola Particular  
(    ) Escola Estadual      (    ) Escola Comunitária  
(    ) Escola Federal

**Assinale quais pessoas do seu grupo social e familiar fizeram ou estão fazendo algum curso universitário:**

- (     ) Pai  
(     ) Mãe  
(     ) Irmãos  
(     ) Amigos de fora da faculdade  
(                                  ) Outros, quem?

**Nível de instrução do pai ou responsável:**

- (    ) Nunca frequentou a escola                      (    ) Ensino Médio incompleto  
(    ) Primário incompleto                              (    ) Ensino Médio completo  
(    ) Primário completo (4ª série)                      (    ) Superior incompleto  
(    ) Ensino fundamental incompleto                      (    ) Superior completo  
(    ) Ensino fundamental completo

Qual a principal ocupação do seu pai ou responsável:

**Nível de instrução da mãe ou responsável:**

- |                                                        |                                                  |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Nunca frequentou a escola     | <input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto |
| <input type="checkbox"/> Primário incompleto           | <input type="checkbox"/> Ensino Médio completo   |
| <input type="checkbox"/> Primário completo (4ª série)  | <input type="checkbox"/> Superior incompleto     |
| <input type="checkbox"/> Ensino fundamental incompleto | <input type="checkbox"/> Superior completo       |
| <input type="checkbox"/> Ensino fundamental completo   |                                                  |

Qual a principal ocupação do seu pai ou responsável:

**Principal influência em relação à escolha do curso superior (indique a mais predominante):**

- ☐ Ninguém (ou nada) o influenciou
- ☐ Pai e/ou mãe
- ☐ Professor
- ☐ Cônjuge, irmão, amigos ou parentes
- ☐ Teste vocacional
- ☐ Outros: \_\_\_\_\_

**Como você descreveria sua experiência no primeiro ano desse curso com relação à leitura?**

---

---

---

---

**Pretende continuar no curso atual?** ( ☐ ) Sim ( ☐ ) Não

Você frequentou Cursinho Pré-vestibular?

- a) Gratuito
- b) Particular
- c) Ambos

**Alguém na família tem o hábito da leitura? Quem?**

**Qual o porquê da escolha do curso de Pedagogia?**

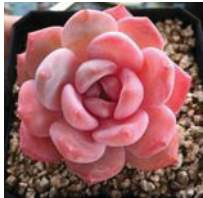
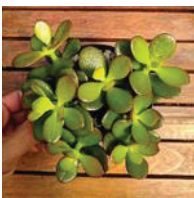
**Você tem conhecimento de que o curso tem duração de 5 anos?**

**Gostaria de atuar no magistério?**

**Antes de ingressar na universidade leu artigos científicos?**

Fonte: Acervo do projeto PermaneSendo, 2018.

**APÊNDICE 2 - NOMES FICTÍCIOS ATRIBUÍDOS ÀS PARTICIPANTES DO ESTUDO**

|                                                                                                                         |                                                                                                                         |                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p align="center"><b>ROSA</b></p>      | <p align="center"><b>JADE</b></p>      | <p align="center"><b>ROSINHA</b></p>    |
| <p align="center"><b>LÍRIO</b></p>     | <p align="center"><b>RUBI</b></p>      | <p align="center"><b>SOL</b></p>        |
| <p align="center"><b>ARANTO</b></p>  | <p align="center"><b>PÉROLA</b></p>  | <p align="center"><b>ESTRELA</b></p>  |



## ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan, Professora da Universidade Federal do Paraná e minha equipe de pesquisa, composta por Adriane Alves da Silva, Claudia Megumi Matuhita, Douglas Marques de Oliveira, Jonas Cardoso Lomba, Michelle Jacques, Patricia Moreira Ribeiro, Raquel Kampf, Valdecir Ramos e Wallisten Passos Garcia convidamos você, estudante universitário, a participar de um estudo intitulado "PermaneSENDO – Psicologia e Políticas de Permanência na Universidade", cujo nome principal é "Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: Desafios à Psicologia Brasileira". Esta pesquisa possui um caráter participante e pressupõe que os avanços importantes do conhecimento na área da educação necessitam da participação ativa dos alunos na avaliação e transformação da comunidade acadêmica. Por isso, será muito importante contar com a tua participação, bem como teu envolvimento na pesquisa.

- a. O objetivo desta pesquisa é conhecer melhor a experiência dos estudantes durante a trajetória acadêmica e por meio deste conhecimento produzir melhorias nas condições da tua permanência na universidade, contribuindo para reduzir o abandono e minimizar o sofrimento que muitos enfrentam para concluir o curso. É também uma possibilidade de você contribuir para um melhor acolhimento dos estudantes, aprimorando as condições de comunicação entre os grupos e as diferentes instâncias da nossa universidade.
- b. Caso você participe da pesquisa, será convidado a integrar as atividades como entrevistas com a equipe de pesquisadores e conversas com os demais estudantes, individualmente ou em Rodas de Conversa e Oficinas, sobre as condições concretas de teu cotidiano na universidade. Você também pode sugerir atividades para serem realizadas, que nos ajudem a discutir sobre a educação na nossa universidade.
- c. Para tanto você deverá comparecer no CEAPPE - Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação (Praça Santos Andrade, Prédio Histórico da UFPR, subsolo, s/n) para participar junto a equipe de pesquisadores, das rodas de conversa ou oficinas, o que levará aproximadamente uma hora.
- d. É possível que experimente algum desconforto relacionado ao relato dos sentimentos que envolvem a vivência cotidiana no teu curso.
- e. Alguns riscos que envolvem a tua participação, como em qualquer atividade nova, são sentimentos sobre os quais você talvez não queira falar; sentimentos que queira falar e fique em dúvida sobre como falar ou se sinta constrangido; relatos que se arrependa por ter falado ou por não ter falado. Você deverá avisar aos seus colegas de grupo ou a nossa equipe de pesquisa, e comparecer ao local em que for combinado para conversar sobre esse sentimento com a coordenadora da pesquisa, a professora Miriam Pan, ou com qualquer um dos pesquisadores.
- f. Os benefícios esperados desta pesquisa são: identificar vivências boas que vocês, universitários, acham que devem ser feitas ou situações que, na opinião de vocês, precisam melhorar; aprimorar as condições de ensino- aprendizagem para vocês e para as próximas gerações de estudantes que entrarão na universidade. Além disso, vocês irão ajudar a universidade e as pessoas que estudam, pesquisam e trabalham com universitários, a conhecerem e entenderem melhor a condição de estudante de uma universidade pública e de prestígio como a nossa.
- g. Eu, Miriam Pan, pesquisadora responsável por este estudo, sou psicóloga, professora desta universidade e coordenadora da pesquisa. Junto aos demais componentes da equipe, podemos esclarecer eventuais dúvidas a respeito da tua participação, sempre que

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]  
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]  
Orientador [rubrica]

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
em Seres Humanos do Setor de Ciências da  
Saúde/UFPR.  
Parecer CEP/SD-PB nº 2685247  
na data de 30/05/2018. qtb

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo |  
Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

necessário. Você pode entrar em contato conosco a qualquer momento pelo e-mail [permanesendo@gmail.com](mailto:permanesendo@gmail.com), por telefone no número (41) 3310-2840 agendando horário, pela página no Facebook PermaneSENDO UFPR, ou ainda pessoalmente, no CEAPPE, situado na Praça Santos Andrade, 50, subsolo, s/n, Centro, Curitiba – PR, no Prédio Histórico da UFPR. Qualquer um de nós poderá conversar individualmente com você, em horário combinado, até você tirar suas dúvidas.

- h. Você pode se recusar a participar da pesquisa ou retirar esse consentimento a qualquer momento, sem precisar se justificar, e caso deseje sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que você vem recebendo.
- i. Estão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois do estudo.
- j. A tua participação neste estudo é voluntária. Contudo, se você não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá solicitar de volta o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- k. Tua privacidade será respeitada, ou seja, teu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Os dados que você nos fornecer poderão ser divulgados sob um código, apenas em congressos ou publicações científicas.
- l. As atividades poderão ser gravadas e filmadas. Todo o material produzido será arquivado e mantido sigilosamente sob responsabilidade da professora Dra. Miram Pan, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná no CEAPE, pelo período de 5 anos.

Após esse período todo o material será incinerado.

- m. Você poderá ser convidado a participar da elaboração de materiais audiovisuais diversificados, destinados a informar e orientar outros universitários. Tua participação será voluntária e independente da tua participação na pesquisa. Caso deseje contribuir, você assinará outro termo que autoriza a divulgação da autoria dos seus relatos ou demais tipos de participação."
- n. Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são da tua responsabilidade.
- o. Pela tua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- p. Quando os resultados forem publicados, não aparecerá teu nome, e sim um código.
- q. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, \_\_\_\_\_ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo e orienta sobre as decisões que posso tomar e sobre as possibilidades de minha participação ativa e de contribuição, de adesão e/ou desistência, bem como as orientações e os apoios a mim disponibilizados caso eu os necessite. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão me prejudique.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Local:

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável pela aplicação do TCLE

