

Práticas de leitura crítica no ensino superior: o gênero *artigo acadêmico*

Critical reading practices in higher education: the *academic article* genre

Marcela Langa Lacerda Bragança*

RESUMO: O objetivo deste texto é relatar os resultados de uma prática pedagógica adotada para o ensino de leitura do gênero *artigo acadêmico*, considerando os novos sujeitos que têm acessado o ensino superior com o processo de expansão e interiorização das universidades públicas federais e a relevância da leitura crítica para a consolidação do conhecimento. A prática foi realizada em uma universidade pública federal do estado do Paraná, com estudantes da 2ª fase do curso de Engenharia de Aquicultura, e fundamentou-se em uma concepção de leitura resultante de uma tessitura entre diferentes pontos epistemológicos de autores como Freire (1994), Meurer (2000), Goulemot (2001), Hila (2009) e Geraldi (2010), tomando-a como uma prática social. Os resultados indicam que a prática de leitura, embora influenciada pela história prévia e contemporânea dos estudantes, pode ser desenvolvida de modo a tornar-se crítica, através da própria imersão dos sujeitos em práticas sociais que solicitem esse tipo de leitura. Além disso, uma ação coletiva entre (a) docentes, com adequada orientação epistemológica e organização metodológica, e (b) universitários, com dedicação aos novos objetos de ensino, é imprescindível para a consolidação do tipo de leitura requerida na universidade: aquela que demanda agentividade do leitor, a fim de atravessar o código linguístico e atingir o discurso, para produção de sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Prática cultural. Artigo acadêmico. Ensino sistemático.

ABSTRACT: The objective of this text is to report the results of a pedagogical practice adopted for teaching reading through the genre academic article, considering the new subjects who have accessed the higher education with the expansion process and internalization of public universities and federal relevance of critical reading for the consolidation of knowledge. The practice was performed in a public federal University of Paraná, with students of the 2nd phase of aquaculture engineering program, and was based on a conception of reading resulting from a contexture between different epistemological points of authors such as Freire (1994), Meurer (2000), Goulemot (2001), Hila (2009) and Geraldi (2010), taking it as a social practice. The results indicate that the practice of reading, although influenced by the contemporary students' background, can be developed in order to become a critical approach through the subjects' self-immersion in social practices claiming this type of reading. Moreover, a class action lawsuit between (a) teachers, with appropriate epistemological orientation and methodological organization, and (b) students, with dedication to new objects, education is essential for the consolidation of the kind of reading required at the University: the one which requires the reader's agency, in order to overcome the linguistic code and to achieve meaning production.

KEYWORDS: Reading. Cultural practice. Academic article. Systematic teaching.

* Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

1. Introdução

Ninguém pode negar que a expansão da oferta educacional vivida no Brasil nas últimas décadas representa um grande passo para a construção de uma sociedade menos desigual, na medida em que considerável parte da população que ocupa camadas socioculturalmente marginalizadas começa a ter acesso ao processo educativo formal. Mas todo esse cenário, reforçado por uma ideologia de democratização do ensino, pode, na verdade, dissimular uma prática discriminatória de longa data, visto que *acesso* não significa *permanência* nem tampouco *formação sólida* (CAMACHO, 1985, p.1).

Por isso, empreender práticas de ensino que facultem a esses novos sujeitos que têm acessado o sistema educacional superior apropriarem-se do conhecimento, para uma efetiva inclusão educacional, é imperativo. E, nesse sentido, *leitura* exerce um papel fundamental para a construção do conhecimento, visto que todo processo de ensino e de aprendizagem se fundamenta nessa atividade, em qualquer curso superior. Por isso, o que pretendemos neste texto é analisar uma prática pedagógica de ensino de leitura do gênero *artigo acadêmico* (o mais frequentemente lido nessa esfera), tendo como suporte *uma* determinada concepção de leitura. Aliada a essa concepção conceitual, questões sócio-históricas relativas aos sujeitos que foram alvo da prática, representativos desse novo perfil de estudantes que têm acessado o ensino superior com a expansão e, principalmente, interiorização das universidades públicas, também fundamentam as problematizações aqui propostas.

Assim, organizamos o texto da seguinte forma: a) inicialmente, apresentamos a concepção de leitura a que temos nos filiado; b) em seguida, delimitamos o contexto histórico-social em que se encontram os sujeitos que participaram da prática pedagógica a ser relatada e, na sequência, c) destacamos um quadro de sugestões, de diversos pesquisadores, para o ensino de leitura; d) narramos a organização metodológica da prática, aplicada durante um semestre letivo; e) descrevemos os resultados com uma breve discussão e f) encerramos o texto tecendo algumas considerações finais.

2. Concepção de leitura: mais um peixe ensaboado

Quando dissemos, acima, que assumiríamos *uma* concepção de leitura, não estávamos, de forma alguma, anunciando filiação a um quadro teórico específico. Para muitas questões educacionais, principalmente em relação ao ensino de língua - neste caso, de leitura - as perspectivas tendem a ser complementares, dada a complexidade do próprio objeto.

Acionaremos, assim - ora implícita, ora explicitamente -, alguns pontos epistemológicos de referência com os quais temos dialogado para organizar a prática pedagógica diária. O leitor certamente perceberá, ao longo de todo o texto, pontos de contato com abordagens teóricas distintas, considerando desde as cognitivistas, dada a influência, inclusive, de nossa formação, que nos escapa¹, até as abordagens sociais mais abrangentes. A esses diversos pontos, aqui tecidos, denominamos *uma* concepção de leitura; *uma*, que é híbrida. Um peixe ensaboadado².

Importante aqui é definir o que entendemos por leitura e por leitor. Começamos pela definição do que não é, para nós, leitura: leitura não é decodificação de palavras (FREIRE, 1994; GERALDI, 2010), embora essa tarefa também esteja implicada no ato de ler. Para além disso, a leitura está relacionada com os enovelamentos entre o texto e o contexto (FREIRE, 1994); estabelece conexões a fim de perceber que "os textos constituem, reconstituem e/ou alteram práticas discursivas e práticas sociais" (MEURER, 2000, p. 159); produz sentido/ constitui e não reconstitui um sentido (GOULEMONT, 2001); coproduz o texto (GERALDI, 2010). É desse tipo de leitura que falaremos.

Por essas poucas definições, fica evidente que a leitura depende de uma *ação* do leitor frente ao que lê, pois é ele quem precisa *perceber, estabelecer, produzir* ou *coproduzir*. Nesse sentido, a leitura, apesar de orientada pelo texto, deveria ultrapassá-lo, acionando questões tanto do mundo mais imediato do leitor quanto de contextos mais amplos. Em relação à orientação que é dada pelo próprio texto durante a leitura para a produção de sentidos, Geraldi (2010) assinala quatro importantes campos, mais diretamente relacionados aos aspectos linguísticos, que devem ser observados: o campo do léxico, o do enunciado, o do texto e o do intertexto.

É no campo do léxico que se encontram as "orientações, para ressituar o texto na história de sua produção e reencontrar os sujeitos com que se relaciona" (*ibidem*, p. 105), visto que seu agenciamento, por parte do autor, não é neutro, mas corresponde a um *projeto de enunciação*. A tarefa do leitor seria reconhecer o significado dos elementos do léxico no contexto em que eles estão. Já no campo do enunciado, o leitor encontraria marcas da situação de enunciação, ou seja, da situação de interação específica, da qual resultou o enunciado, fazendo-se, assim,

¹ Estamos considerando que grande parte dos currículos de Letras no Brasil, até os anos 2000 foram orientados fortemente por abordagens cognitivistas. Nossa formação acadêmica inicial insere-se nesse quadro.

² Essa é uma metáfora utilizada por Faraco e Tezza (2008, p. 52) para falar da variedade culta da língua que, por estar em constante processo de variação, sempre nos escapa. Valemo-nos da mesma metáfora para falar do conceito de leitura, uma vez que se trata de um processo complexo, que envolve elementos que estão organizados em torno, por um lado, da cognição até chegar a fatores, por outro lado, de natureza sociocultural, o que nos levou a acionar diferentes perspectivas teóricas para o conceito de leitura, tomando-as como complementares.

co-enunciador do texto, na medida em que recupera essas marcas e lhes atribui sentido.

No campo do texto, o leitor se depara com uma materialização que resulta de um *projeto de dizer*, isto é, uma "configuração que responde não só às escolhas das estratégias dos gêneros mas também aos interesses e orientações que o enunciador vai imprimindo no tratamento de seu objeto" (*ibidem*, p. 107). Por fim, no campo do intertexto, a leitura deveria reconstituir as vozes de outros enunciadores - já materializadas em outros textos -, coabitando no que se lê. A importância desses quatro campos para o processo de leitura reside no fato de ser por eles que o leitor atravessa o texto e chega ao discurso, tornando *leitura e compreensão* instâncias inseparáveis. Os saberes linguísticos, assim, são imprescindíveis para o tipo de leitura a que nos referimos neste texto, embora não sejam suficientes.

Para isso que está além dos saberes linguísticos, Goulemot (2001) assevera que o leitor (e a própria situação de leitura) constitui um *fora-do-texto*, que se define por uma *fisiologia*, por uma *história* e por uma *biblioteca* (GOULEMOT, 2001, p. 108). O primeiro *fora-do-texto* que define a relação do leitor com o texto, a fisiologia, refere-se à posição do corpo do leitor para a leitura, à disposição pessoal de cada um para ler, embora até esse "rito" seja consagrado culturalmente e o próprio material a ser lido também já imponha um lugar de leitura, pois "o corpo do leitor é uma livre escolha e uma imposição, pois revela atitudes-modelo, ou tipos [...], de determinismos biológicos, de um dispositivo adequado ao próprio gênero do livro, mas também de uma liberdade em que intervém [...]" (*ibidem*, p. 110).

O segundo *fora-do-texto* é a história, tanto coletiva quanto pessoal do leitor, embora Goulemot reconheça que essa última, a pessoal, também se inscreve numa historicidade social, fazendo com que aquilo em que acreditamos ser a nossa história particular já seja, na verdade, uma narração cultural: "é o cultural que ordena o que acreditamos pertencer a uma singularidade extrema" (GOULEMOT, 2001, p. 110). Nessa mesma direção, muito antes, Volochinov/Bakhtin já afirmava:

Assim, a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o 'conteúdo a exprimir') à sua objetivação externa (a 'enunciação') situa-se completamente em território social. (BAKHTIN, 2006 [1929], p. 120).

Em decorrência disso, podemos pensar que a história, contemporânea ou não, orienta as leituras que fazemos, bem como os sentidos que delas produzimos, tecendo um discurso

comum, de acordo com grupos socioculturais, mesmo cada grupo sendo permeado de muitos discursos. Freire (1994) se inscreve nessa perspectiva social de leitura, ao considerar que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra, no sentido de que ela, a leitura, é constitutiva do sujeito, visto que se relacionam (sujeito e linguagem) dinamicamente: a leitura esperada de um bom leitor, portanto, é a leitura da *palavramundo*.

O último *fora-do-texto* proposto por Goulemot (2001) é a *biblioteca*. Diretamente relacionada com o campo do intertexto de que fala Geraldí (2010), ao ler, o leitor aciona sua *biblioteca vivida*, isto é, um conjunto de outras leituras, fazendo com que ela seja sempre uma *leitura comparada*, intertextual, dialógica, conectada à memória de outras leituras e de dados culturais já estabilizados, predispondo o leitor a produzir um determinado sentido, de acordo com seu *horizonte de expectativas* (GOULEMOT, 2001, p. 113). Leitor crítico, então, seria também aquele capaz de descortinar o embate de vozes e as relações de poder instauradas no texto que lê.

Particularmente, interessa a este texto a relação entre a biblioteca do leitor e a produção de sentido, conforme Goulemot (2001) aduz no excerto abaixo:

[...] não existe compreensão autônoma do que é dado a ler ou a entender, mas articulação em torno de uma *biblioteca* do texto lido. [...]. O livro lido ganha seu sentido daquilo que foi lido antes dele [...]. O sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido. [...]. Todo o saber anterior - saber fixado, institucionalizado, saber móvel, vestígios e migalhas - trabalha o texto oferecido à decifração. [...]. A *biblioteca* cultural serve tanto para escrever quanto para ler. Chega mesmo a ser, creio eu, a condição de possibilidade da constituição do sentido. (p. 114-115, grifo do autor).

Assim, interfere fortemente no processo de leitura tanto o conhecimento linguístico, necessário para "atravessar" o texto, quanto esses elementos *fora-do-texto* que caracterizam o leitor. Para Goulemot, esses últimos poderiam se resumir a apenas um, a *historicidade*, desde que esses outros conteúdos (fisiológicos, afetivos, culturais e políticos) fossem reconhecidos como pertencentes a ela. Com essa observação, o autor parece afastar-se do que poderia ser entendido como uma visão que compartimenta o leitor ou a leitura, aproximando-se de uma abordagem que destaca a prática, as experiências de interlocução que o leitor cultiva em uma mente que é *performática*.

Por tudo isso é possível concluir que um *bom* leitor se formaria na construção histórica

de seu próprio processo de leitura, aprendendo modos de fazer sentido, conforme participa dessa prática cultural, apreendida socialmente. Já o *sentido* de um texto seria

aquele que se constitui por uma leitura historicamente datada, empregado por um indivíduo que tem um destino singular, nasce, portanto, do trabalho que esse *fora-do-texto* assim definido opera, para além do sentido das palavras, do agrupamento de frases, sobre o texto. (GOULEMOT, 2001, p. 108).

Mais do que aplicar estratégias para se chegar ao sentido do texto, os significados derivam de práticas sociais, visto que o sentido não está no texto, muito embora ele sempre proponha um, mas está no que fazemos com ele, ao percebermos o jogo verbal da significação (MEURER, 2000). A questão central, portanto, no ensino de leitura, é *como* fazer para que os estudantes percebam esse jogo, posicionando-se ativamente nessa prática, a fim de ultrapassar a superfície do texto, ao preencher seus vazios e, assim, construir sentidos. Neste texto, pretendemos ilustrar uma alternativa.

Antes, porém, de qualquer organização pedagógica, importa identificar quem são os sujeitos-alvo do ensino aqui analisado; por isso, apresentamos, abaixo, algumas considerações sobre eles e o entorno sócio-histórico que os cerca.

3. Grandes sertões, novas veredas

A prática de ensino de leitura aqui relatada foi realizada em uma universidade pública federal do interior do estado do Paraná que entrou em funcionamento em 2010, como resultado de políticas sociais que "articularam expansão e interiorização das universidades federais, como ações estratégicas para o resgate de uma dívida histórica, marcada pela crescente exclusão de jovens e de adultos brasileiros, do direito ao ensino superior público e de qualidade" (BRITO POVOAS e HEIDEN, 2011, p. 15).

Em poucas palavras, esta instituição está localizada em um território que tem como característica a forte presença da agricultura familiar e camponesa, apresentando índices socioeconômicos relativamente baixos, demonstrando níveis acentuados de pobreza, quando comparado a outras regiões do estado (PNUD, 2003; IPARDES, 2003).

A entrada na universidade é pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), acrescida de pontuação extra, quando o estudante comprova ter feito a Educação Básica em escolas públicas; por isso, a grande maioria dos estudantes é proveniente dessa esfera. Paulatinamente, a universidade tem atraído estudantes de outras regiões do país, embora o

grande público ainda seja de moradores locais.

Os universitários do Campus em que a prática foi realizada são, além dos que acabam o Ensino Médio, trabalhadores do comércio em geral, empregadas domésticas, donas de casa, pequenos agricultores, técnicos em diversas áreas e, em poucos casos, profissionais já graduados que estão em busca de uma segunda graduação. Nosso público, portanto, tem sido a classe trabalhadora e seus filhos³, parcela até então excluída das universidades públicas.

Por serem trabalhadores, dispõem de pouco tempo para o estudo universitário, ao que se soma o fato de terem uma formação básica, em geral, muito fraca. Em relação à leitura, por exemplo, já nos surpreendemos com estudantes, com idade entre 20 e 30 anos, que disseram nunca ter lido um livro, de qualquer natureza. Mais grave ainda são os casos em que a leitura dos estudantes é apenas a de decodificação, isto é, reconhecem o código escrito, mas não conseguem, nem minimamente, atribuir sentido ao que é lido, mesmo em pequenas porções textuais. A contar, portanto, com conhecimentos prévios já consolidados, tanto linguísticos quanto histórico-culturais, necessários para o tipo de leitura que caracterizamos anteriormente, esses universitários estão com seu desempenho acadêmico fortemente comprometido.

No entanto, considerar as reais dificuldades desses novos universitários, nesse quadro, como uma questão de *déficit individual*, ou do estudante ou da metodologia do professor, é destituí-los de sua própria história (cultural, econômica, política e educacional), que resulta menos de uma questão individual que social. Quanto à história passada, nada mais podemos alterar; mas, há também uma história contemporânea que se interpõe, que coabita com a anterior, e sobre essa é nosso dever incidir, do ponto de vista educacional.

Por isso, não acreditamos haver uma relação de determinismo histórico sobre as condições de aprendizagem dos estudantes, embora seja importante descortinar suas diferenças *reais*, assumindo que precisamos de novas práticas para o ensino nesses contextos, sob pena de continuarmos marginalizando-os, dissimuladamente, ao não ofertar uma formação sólida, de qualidade, que os permita romper com a formação apenas profissionalizante, que os transforma em mão de obra (quase sempre, barata), e acessar padrões de qualidade educacional.

Assim, a descrição do contexto educacional em que atuamos nessa prática de ensino de leitura, constituída por universitários trabalhadores e com pouquíssimo tempo para o estudo fora dos portões da universidade, não indica uma situação de conformação com um

³ Os filhos de classes mais altas continuam saindo da cidade para fazer graduação, principalmente porque buscam outros cursos superiores ainda não ofertados no *Campus* em que a prática de ensino foi realizada.

assujeitamento histórico, mas, ao revés, lança luz sobre as múltiplas ações a serem tomadas para a formação de leitores críticos nesses novos lugares em que as universidades públicas têm se instalado.

4. Questões norteadoras para o ensino de leitura

A leitura a que aqui nos referimos, caracterizada como crítica, desejável particularmente no espaço universitário, especifica-se enquanto situada no terreno das funções mentais superiores⁴, sendo complexa, o que demanda ensino sistemático, mediação planejada, prática e, portanto, tempo para que se consolide. Para isso, quanto mais os sujeitos se envolvem em práticas sociais reais e contextualizadas, mais aprendem as características discursivas e linguísticas de práticas interacionais específicas de diferentes esferas sociais (HILA, 2009).

Nesse sentido, Hila (2009), retomando a explicação de Barbosa (2000), defende que o ensino de leitura pode ser organizado em torno dos gêneros textuais, porque eles "conseguem dar conta tanto de noções discursivas como também mantém noções eminentemente estruturais ou linguísticas/enunciativas, todas elas necessárias para o letramento e para a correta compreensão do próprio gênero" (HILA, 2009, p. 8).

A academia, como qualquer comunidade discursiva, tem um conjunto de gêneros, entendido como tipos de textos específicos para cada evento comunicativo, que organiza e estabiliza suas práticas interacionais, estabilizando também seus modos de construir sentido. Quanto maior for o conhecimento dessas práticas e de suas formas de organização, maior será a possibilidade de participação nelas. Por isso, a prática de leitura do maior número de gêneros dessa esfera possibilita ao universitário *autonomia*, mediante a construção de uma identidade acadêmica, fundada na relação construída entre discurso e comunidade.

O gênero *artigo acadêmico*, gênero *secundário*, nas palavras de Bakhtin (1997 [1953]), presente em situações mais complexas de comunicação e que, por isso mesmo, requer mediação para ser compreendido, é um dos mais importantes da esfera acadêmica, uma vez que grande parte da comunicação científica é realizada por ele - além de livros e capítulos de livro-, circulando entre um grande público, sendo a via pela qual os estudantes têm um primeiro contato com as práticas discursivas acadêmicas. Motta-Roth e Hendges (2010, p.65) apresentam a seguinte definição desse gênero:

⁴ Cf. Vygotsky, 1984.

O artigo é um texto, de aproximadamente 10 mil palavras, produzido com o objetivo de publicar, em periódicos especializados, os resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre um tema específico. Esse gênero serve como uma via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e pós-graduação.

Por isso, o ensino sistemático de leitura do artigo acadêmico permite, ao mesmo tempo, (a) construção de conhecimento sobre sua escrita, pelo contato com seu repertório linguístico; (b) compreensão, por imersão, de uma prática discursiva específica (quem fala nesse gênero, quando, sobre o quê, por que, para qual audiência, em que lugar), na medida em que o estudante participa de experiências de interlocução; e (c) ampliação da *biblioteca* dos estudantes sobre os mais diversos temas que circulam no espaço acadêmico, já identificando o que é pertinente e o que não é em relação ao modo de dizer que se instaura no contexto desse gênero.

Também o ensino desse tópico pode desmistificar a recorrente compreensão de que os textos acadêmicos são neutros, de que o autor não se envolve com as informações, mas apenas as transmite, libertando o leitor da ideia ilusória de que a voz da ciência é incontestável e de que a do autor é apenas dele, ao reconhecer como os discursos são construídos polifônica e textualmente.

Em suma, defendemos a necessidade de levar o aluno a, toda vez que lê com interesse, não se limitar à adesão irrefletida às teses apresentadas nos textos, mas a adotar um movimento de leitura que possibilite a reconstrução do percurso argumentativo construído durante o ato de escrever. (RIOLFI et al., 2008, p.65)

Para esse *movimento de leitura*, com vistas à consolidação da prática de leitura crítica, Hila (2009) sugere que o ensino se organize por *fases*, orientando uma ordem de processamento das informações, tal como abaixo⁵:

FASE 1 – Pré-Leitura (Preparação para o encontro com o texto):

1) *Questões de pré-leitura* para acionar o conhecimento prévio dos estudantes.

FASE 2 – Leitura (Encontro com o texto):

2) *Questões iniciais de contexto de produção*: envolvem alguns dos aspectos do contexto de produção sobre o gênero no geral [...], como: que texto é esse? onde podemos encontrá-lo? para que ele serve? para quem ele é normalmente feito/escrito? etc.

⁵ O trabalho de Hila (2009) resulta de sua atuação em cursos de formação continuada para professores de séries iniciais do ensino fundamental. Portanto, essas etapas de leitura, nesse texto da autora, são propostas para esse ciclo da educação. Aqui, adotamos a sugestão da autora, mas fazendo adaptações, tendo em vista que focalizamos outra etapa educacional, o que implica sujeitos com necessidades diferentes, em relação ao aprendizado de leitura crítica.

3) *Questões de compreensão e específicas do gênero (texto específico) escolhido para a aula:* envolvem o reconhecimento específico das principais informações do texto, de seu tema, de sua organização composicional, de seus elementos linguísticos e discursivos importantes para a caracterização do gênero.

4) *Questões de interpretação:* envolvem o julgamento, a reflexão e a avaliação do leitor sobre o que foi lido. (HILA, 2009, p. 26)

Essa sugestão metodológica da autora não parece representar uma separação entre leitura e compreensão, ou mesmo uma estratégia para se chegar ao único (*sic*) sentido do texto, concepções das quais já nos distanciamos na primeira seção deste artigo. Ao contrário, Hila (2009) parece apenas sugerir uma organização procedimental docente para que os estudantes se apropriem de todas as informações necessárias para a reconstituição *do discurso* materializado no texto.

As *questões de pré-leitura*, por exemplo, parecem estar alinhadas com as concepções de Goulemot (2001), pois são para acionar elementos *fora-do-texto*, como a biblioteca do leitor; as *questões de compreensão e específicas do gênero* parecem contemplar, embora sejam mais amplas, os quatro campos linguísticos de que fala Geraldi (2010), necessários para uma leitura eficiente; e as *questões de interpretação* parecem estar mais voltadas para os aspectos da concepção freiriana de leitura, viabilizando uma conexão entre palavra e mundo.

Além das questões propostas, Hila (2009) também destaca que no ensino de leitura tão importante quanto o *tipo* de pergunta feita ao estudante, para aguçar sua consciência sobre o funcionamento do código de significação escrita, é a *ordem* com que elas são apresentadas, o que justifica a organização do ensino por fases.

Dessa forma, tentando afastar uma prática de ensino espontaneísta e contribuir para uma formação sólida desses novos universitários, marcados por muitas *privações sofridas*, procuramos conciliar as concepções teórico-metodológicas até aqui apresentadas com o contexto específico de que dispomos, a fim de ressignificar as práticas de leitura no espaço acadêmico. Abaixo, descrevemos a organização da prática.

5. Organização da prática pedagógica

Conforme tratado acima, a prática de ensino de leitura foi realizada na 2ª fase do curso de Engenharia de Aquicultura, com 21 estudantes, com idade entre 18 e 42 anos, no segundo semestre letivo de 2013, no curso de Leitura e Produção Textual. Considerando que leitura é

uma prática cultural e que a imersão ou as experiências de interlocução em práticas específicas de leitura constituem o ambiente mais favorável para seu ensino sistemático, a metodologia de trabalho teve como objetivo criar contextos verossímeis de leitura, com uso autêntico do gênero a ser trabalhado, ou seja, partiu da compreensão de que um evento comunicativo real precisaria ser criado para a prática de leitura do gênero *artigo acadêmico*.

Dessa forma, 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). Para o primeiro momento, referindo-se à *Fase 1* proposta pela autora, de preparação para a leitura, de acionamento de conhecimentos prévios dos estudantes quanto ao *contexto de produção do gênero* eleito para a atividade, oferecemos aos estudantes, oralmente, um conjunto de questões abertas sobre as quais podiam falar livremente, como: *você já leu um artigo acadêmico? se sim, era sobre o quê? alguém solicitou a leitura ou foi alguma curiosidade que a motivou? para quem nunca leu, você já ouvir falar sobre artigo acadêmico? o que ouviu sobre esse gênero?*

Cabe assinalar uma observação que não pode passar despercebida, já que se tratava de estudantes situados no 2º período do curso, o 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. Por isso, tomamos uma decisão que nos afastou, nesse ponto, das orientações acima mencionadas quanto à abordagem de ensino a partir do trabalho com os gêneros. Em vez de imediatamente oferecermos um ensino sistemático sobre o gênero, considerando a *Fase 2* de Hila (2009), optamos por proporcionar aos estudantes contato com o gênero, expondo-os a uma situação acadêmica real que demandasse a leitura de artigos acadêmicos. Consideramos, assim, que a imersão em práticas de leitura era necessária, antes do ensino sistematizado.

Dessa forma, fizemos uma proposta de trabalho aos estudantes, que consistia em eles se organizarem em grupos, para pesquisarem sobre um tema, com objetivo de investigar algo que lhes interessasse, de natureza científica, geral ou da área específica de formação, ou mesmo do cenário sócio-histórico em que vivem e, sem seguida, compartilhar com a turma o tópico pesquisado, por meio de *seminários*. Para isso, toda a pesquisa deveria ser realizada a partir de leitura de artigos acadêmicos. A primeira tarefa dos estudantes, assim, era escolher um tema de trabalho.

No mesmo dia em que apresentamos a proposta, seis grupos se formaram, sem nossa intervenção quanto aos membros, e se reuniram para debater sobre qual tema pesquisariam, embora a decisão não tivesse que ser tomada já naquele momento, pois receberam o prazo de

uma semana para a escolha. Em seguida, em horários específicos de duas aulas⁶ subsequentes, cada grupo foi orientado a buscar, na biblioteca ou na *internet*, pelo menos cinco artigos que versassem sobre o tema escolhido.

Posteriormente, os estudantes tinham a tarefa de ler os artigos e produzir *fichamentos* (de citação), outro gênero trabalhado com a turma paralelamente às leituras que iam sendo feitas. Essa tarefa tinha como objetivo levar os estudantes a identificar as porções textuais mais relevantes dos artigos, conforme o *conteúdo* que estava sendo registrado e divulgado em cada um deles. Nossa orientação, até esse momento, consistia em auxiliá-los nessa identificação, a partir de perguntas mais gerais de compreensão literal do texto, coincidindo com as *questões de compreensão e específicas do gênero*, da Fase 2 de Hila, como: *o que está sendo relatado no texto? qual é o problema/situação que motiva a investigação/descrição realizada? onde e como a pesquisa foi feita? ela partiu de algum modelo de investigação já realizada? usou algum tipo de material ou método? a que resultados chegou? há apresentação de gráficos e tabelas para os resultados? outras pesquisas são mencionadas no texto? se sim, quais? o texto se organiza em quantas seções? qual é o objetivo do texto e em que seção ele aparece? etc.*

Para identificação dessas questões, os estudantes foram orientados a observar a estrutura retórica dos artigos, considerando os conectivos, os tipos e os tempos verbais, os títulos das seções, a referência feita a autores e pesquisas, etc., bem como a investigar quem eram os autores dos artigos, através de consulta ao *Currículo Lattes* de cada um. Até esse momento, porém, não havíamos dado orientação quanto ao *contexto de produção* do gênero *artigo acadêmico*, visto que, antes disso, optamos por essa atividade que cumpria o objetivo de criar um contato dos estudantes com o gênero, com a busca de informações sobre o tema de trabalho. Em seguida, ainda nesse primeiro momento do curso, os estudantes apresentaram *seminários*⁷ sobre os temas investigados, com base nessas primeiras leituras que focalizavam a busca de informações.

Subsequentemente, dando início ao ensino sistematizado do gênero, levando em consideração a experiência dos estudantes com ele, distribuímos um novo conjunto de questões a partir das quais os estudantes deveriam reler e comparar os artigos, a fim de aprofundar a compreensão sobre o tema, conduzidos por uma nova leitura, mais condizente com a leitura

⁶ As aulas tiveram duração de 4 horas, o que permite a integração entre práticas de leitura e de escrita. Neste texto, apenas as práticas de leitura são narradas.

⁷ Enquanto as leituras dos artigos eram feitas, também sistematizamos o ensino desse gênero.

crítica. Além de aguçar o olhar dos universitários para as regularidades do gênero, essa tarefa tinha também o objetivo de explicitar suas diferenças (estilísticas, estruturais, metodológicas, etc.), afastando um ensino baseado em *modelos* a serem seguidos, em prol de um ensino baseado em horizontes de possibilidades.

Esse conjunto de questões correspondeu à *Fase 2* de Hila, contemplando:

(1) *questões iniciais de contexto de produção*, ou seja, questões sobre o gênero em geral e não sobre os lidos pelos estudantes (como: *onde* geralmente encontramos artigos acadêmicos publicados? *para que* ele serve? *para que público* ele é feito? *quem pode* escrever um artigo acadêmico? em geral, qual é o seu *tamanho*? *quem regula* sua formatação? *como* ele vem geralmente *organizado*?);

(2) *questões de compreensão e específicas do gênero*, considerando o texto específico das aulas, neste caso, os artigos lidos pelos estudantes, como: *onde* você encontrou os artigos sobre o tema de sua pesquisa? *em quantas seções* cada um deles está organizado? qual o título de *cada seção* dos artigos? em qual delas aparece a *justificativa e o objetivo* do artigo? qual *problema ou fato* motiva a produção do artigo? o autor do artigo cita *outras pesquisas* sobre o tema? e concorda com elas ou discorda? quem são os *autores* dos artigos? os artigos, apesar de serem do mesmo tema, apresentam *concepções teóricas divergentes*? a pesquisa relatada no texto foi *financiada* por alguma agência? há autores ou pesquisas que aparecem citados em *mais de um* artigo? qual é a diferença de *método* utilizada por um e outro artigo? Etc.);

(3) *questões de interpretação*, como: os *resultados* da pesquisa realizada no artigo atendem ao *objetivo* anunciado? o *tema* do artigo é *relevante* para a esfera acadêmica? por quê? o *método* de pesquisa utilizado pode ser *replicado* em outras regiões do país? para o artigo em que a pesquisa foi realizada com animais ou seres humanos, provavelmente há menção ao *Comitê de Ética* que a regulamentou: por que isso é importante e deve vir indicado explicitamente no artigo? um cidadão comum, *não universitário*, como um pequeno agricultor de sua região, seria capaz de *ler e compreender* o artigo? por quê? ele seria capaz de *reproduzir* a pesquisa? etc.

Paralelamente a essa segunda leitura dos artigos, trabalhamos o gênero resenha. Os estudantes realizaram, então, uma nova rodada de seminários, apresentando aos colegas as resenhas produzidas sobre os mesmos artigos. Todas essas tarefas foram realizadas no que consideramos um primeiro momento do curso em que, a partir da leitura de artigos acadêmicos, organizamos também o ensino dos gêneros *fichamento, seminário e resenha*, utilizando, para isso, 10 aulas, de 4 horas cada uma, num total de 40 horas-aula.

No segundo momento do curso, dando continuidade ao ensino sistematizado de *artigo acadêmico*, disponibilizamos para os estudantes o capítulo intitulado *Artigo Acadêmico*, do livro *Produção Textual na Universidade*, de Motta-Roth e Hedges (2010), para que fizessem uma leitura complementar às nossas explicações, e as mais diversas questões relativas ao gênero foram explicitadas, sempre retomando a experiência de leitura dos artigos que eles haviam acabado de realizar. Nessa etapa do curso, cujo foco de ensino foi explicitamente o funcionamento discursivo e textual de artigo acadêmico, as atividades giraram em torno da prática orientada de leitura.

Por fim, um novo artigo intitulado “Mercado de trabalho, desempenho acadêmico e o impacto sobre a satisfação universitária”, de Bardagi e Hutz (2012)⁸, foi distribuído para a turma, para que lesse em casa, com atenção aos aspectos trabalhados nos artigos anteriores. Em seguida, aplicamos um teste de leitura sobre esse artigo, considerando cada uma de suas seções e seguindo o *tipo* e a *ordem* das questões recomendados por Hila (2009), para mapear a qualidade da leitura dos estudantes. Durante a avaliação, os estudantes puderam consultar livremente o artigo.

Ao final do curso, também aplicamos um teste objetivo para captar a percepção dos estudantes quanto à capacidade de leitura do gênero *artigo acadêmico* e quanto à contribuição das aulas para essa prática. A análise, abaixo, consiste em detalhar os resultados dessa prática de ensino baseada nos conceitos de leitura anteriormente apresentados.

6. Resultados e Discussão

De maneira geral, investigando a história dos estudantes quanto ao contato prévio com o gênero, através do teste de percepção, 55% da turma declararam nunca ter lido um artigo acadêmico até o início da disciplina, confirmando a conclusão a que havíamos chegado logo no início do curso, ao submetê-los às questões de pré-leitura, indicadas por Hila (2009). Esse resultado já pode ser indício de lacunas metodológicas do curso superior, considerando as estratégias de inserção dos estudantes nas práticas interacionais dessa esfera, visto que já estavam no segundo semestre e a maioria ainda não tinha tido contato com um dos gêneros mais representativos da esfera acadêmica.

⁸ BARDAGI, M. P. ; HUTZ, C. S. Mercado de trabalho, desempenho acadêmico e o impacto sobre a satisfação universitária. *Revista de Ciências Humanas (UFSC)*, v. 46, p. 183-198, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2012v46n1p183>.

Mesmo os estudantes que relataram já ter lido o gênero antes da disciplina sabiam, em geral, muito pouco sobre ele, não identificando, por exemplo, nem sua função no contexto acadêmico, confirmando que a prática de leitura desse gênero precisa vir acompanhada de uma mediação sistematizada quanto ao seu funcionamento discursivo, dada a sua complexidade.

Quando perguntados sobre o que mais leram no primeiro semestre do curso superior, ainda no teste de percepção, as respostas apontaram situações diversas, pois alguns estudantes declararam ter lido *livros*, *capítulos de livros* e *artigos*, enquanto outros declararam ter lido apenas *anotações* do próprio caderno ou ainda apenas *resumos* e *slides* fornecidos pelos professores, situação que pode indicar, mais uma vez, tanto um problema metodológico por parte dos professores do primeiro semestre do curso, caso os estudantes não tenham sido submetidos a um conjunto uniforme de leituras, o que contribuiria para a ampliação da *biblioteca ou do repertório* dos universitários, quanto um problema de desempenho dos estudantes, ao não realizarem as leituras exigidas/sugeridas pelos docentes. Os gêneros indicados pelos estudantes como os mais lidos no primeiro semestre da graduação foram, respectivamente: *resumos* e *slides* fornecidos pelos professores (47%), *capítulo de livro* (38%), *anotações* no próprio caderno (28%), *artigo* (23%) e *livro* (14%).

Quanto aos resultados do primeiro momento da prática pedagógica relatada, começamos por destacar os temas de trabalho escolhidos pelos estudantes, que giraram em torno da área de formação, embora pudessem escolher qualquer tema mais geral. Os temas escolhidos foram: (1) Características gerais do Pintado; (2) Aproveitamento de Resíduos de Pescado; (3) Efeitos de agrotóxicos na água; (4) Nutrição dos peixes; (5) Piscicultura na Agricultura familiar; (6) Reversão sexual de larvas de Tilápia do Nilo. Essa escolha temática já indica a inclinação dos estudantes, nessa etapa educacional, para os temas específicos da área de formação superior, fornecendo-nos pistas de que trabalhar leitura com temas muito distantes desse foco de interesse pode ser desestimulante.

Contudo, a escolha temática não foi tarefa fácil para os estudantes em geral, pois tiveram que passar por debate, nos grupos formados, enfrentando opiniões divergentes - o que já foi um bom exercício de argumentação - e, no pior dos casos, que lidar com a falta de curiosidade para a pesquisa. Houve um grupo, por exemplo, que não conseguiu escolher o tema de trabalho no prazo estipulado, pois ainda não conseguia nem mapear os temas da área de formação nem se interessar por outros, fora da área. Esse grupo seguiu com dificuldades em todas as tarefas desse primeiro momento do curso, apresentando o menor desempenho nas apresentações dos

seminários e nas produções de fichamento e resenha, o que pode ser explicado por uma ausência de um *plano de enunciação*.

Esse resultado parece já indicar uma fragilidade dos estudantes quanto ao repertório temático da esfera acadêmica, o que, de novo, aponta para uma *biblioteca acadêmica vivida* pouco diversificada, resultando em falta de motivação científica. Esse é um primeiro ponto que deve ser resolvido para a prática de leitura, em geral, e de leitura de artigo acadêmico, em particular, pois é preciso motivação, ambição para seu exercício, a fim de se evitar uma leitura que meramente responda à tarefa do professor, mas que represente, de fato, um meio para produção da *contrapalavra* dos universitários.

Outra dificuldade encontrada pelos estudantes na primeira tarefa foi selecionar o gênero adequado para leitura. Não sabiam diferenciar *artigo acadêmico* de *artigo de opinião*, elegendo também esse último para a pesquisa, principalmente quando a busca foi realizada pela *internet*. Esse foi um importante momento do curso para, além de ajudá-los quanto à identificação visual do gênero solicitado, fornecendo informações sobre sua estrutura, debatermos sobre ambientes virtuais confiáveis, principalmente para a pesquisa acadêmica. Aos grupos que haviam selecionado *artigo de opinião*, uma nova pesquisa para seleção dos *artigos acadêmicos* foi realizada sob nossa orientação.

Em relação ao primeiro seminário que cada grupo realizou para explicar o tema eleito, guiados por uma leitura mais geral, sem explicações sistemáticas sobre o funcionamento do gênero, o desempenho de todos os grupos foi parecido: não fizeram referência aos artigos lidos, considerando os autores, os objetivos de cada um, os métodos de investigação empregados, os resultados a que chegaram, os autores e pesquisas referenciados, mas apenas explicaram, de maneira geral, o tema escolhido, como se estivessem falando livremente sobre o tópico. Assim, ficou evidente que o código de significação acadêmica, considerando as regularidades discursivas e textuais, ainda não havia sido apreendido pelos estudantes, resultando numa leitura ainda insuficiente.

Mas, conforme justificamos na seção anterior, essa etapa foi realizada visando ampliar o repertório de leituras e de práticas acadêmicas, através de experiências pessoais dos estudantes com textos do gênero *artigo acadêmico*, num "movimento do mundo à palavra", para, em seguida, orientá-los quanto ao movimento da "palavra ao mundo" (FREIRE, 1994, p. 7), uma vez que é no repertório sociocultural que primeiro os sujeitos buscam informações para compreender o que é lido.

Durante as explicações, foram feitas perguntas aos grupos sobre questões, como: (1) *qual artigo chegou a esse resultado que você está apresentando?* (2) *como a pesquisa foi feita para se chegar a esse resultado?* (3) *qual era o objetivo desta pesquisa?*, sendo que a maioria não soube responder. Apenas dois grupos se destacaram nesse seminário: (a) um, composto por um estudante que é técnico e já trabalha na área do curso, tendo um repertório de leitura de artigo acadêmico bem amplo e (b) outro, que orientou a apresentação mais detidamente pelo primeiro questionário aplicado, com *questões de compreensão e específicas do gênero*.

Esse resultado parece tanto confirmar a importância de *um repertório* de leituras já realizadas para a produção de sentidos do que é dado a ler quanto indicar que, mesmo sem esse repertório, é possível obter bom desempenho durante a leitura, superando as carências históricas, através de ensino sistemático docente e de comprometimento dos estudantes com o ensino ofertado contemporaneamente, dedicando horas de estudo aos objetos de ensino.

Em geral, o desempenho dos grupos nas apresentações de seminário se refletiu, na mesma proporção, no desempenho que tiveram na produção dos *fichamentos* dos artigos, pois a maior parte dos grupos, com exceção dos dois acima mencionados, não teve sucesso na extração de informações dos artigos no sentido de responder as questões que estavam sendo propostas. Posteriormente, novas orientações foram apresentadas sobre os gêneros *fichamento* e *seminário* e um novo roteiro de leitura foi ofertado aos estudantes, com os três tipos de questões da *Fase 2* de Hila (2009), visando direcionar os estudantes a uma compreensão mais global do gênero, a partir de um mapeamento textual e discursivo dos artigos. Paralelamente, também trabalhamos o gênero *resenha*, cuja produção escrita resulta exatamente do tipo de leitura que pretendíamos exercitar com os estudantes.

Os resultados desse segundo seminário, que partiu da utilização de apresentações orais da resenha dos artigos, foram mais satisfatórios, pois todos os grupos destacaram, por exemplo, a autoria dos artigos e suas credenciais, o objetivo de cada artigo, a relevância de cada um para a área, a intertextualidade entre os artigos, ao citarem mesmos autores e pesquisas de referência na área, bem como identificaram similaridades e/ou diferenças estruturais e teórico-metodológicas entre um e outro. Em consequência, a resenha que cada grupo produziu também apresentou níveis mais significativos de qualidade, mesmo sendo um gênero mais complexo (apesar de que ainda não esperávamos a produção de resenhas publicáveis, uma vez que estão no primeiro ano do curso superior e não possuem a profundidade de conteúdo que esse gênero exige).

Embora as atividades de leitura nem sempre pressuponham produção escrita (HILA, 2009, p. 22), optamos por integrá-las no curso, visto que, de um lado, "a produção textual é socialmente orientada e construída na forma e no significado do discurso" (MOTTA-ROTH, 2008, p. 170), e que, por outro lado, "o ato de ler é um exercício de desnaturalização das condições de produção que deram origem a determinado texto", sendo tarefa do leitor "estar atento a um amontoado de condições que tanto dizem respeito ao texto propriamente dito quanto ao modo como ele se coloca diante deste" (RIOLFI, 2008, p. 52). Por isso, todas as práticas de escrita do curso decorreram das leituras dos artigos.

Após essa etapa, demos início ao ensino sistemático do gênero *artigo acadêmico*, o que havíamos feito, na etapa anterior, apenas de forma implícita, com a utilização do segundo questionário de leitura. Aqui, explicitamos o processo de constituição do gênero, com o estudo das convenções do discurso acadêmico para ele, destacando: elementos retóricos, forma, conteúdo, função e fatores contextuais. Todos os exemplos apresentados durante as explicações geravam comparações com os artigos já lidos pelos estudantes, o que facilitou a internalização dos conceitos, pois eram rapidamente associados à prática da qual haviam acabado de participar.

Portanto, consideramos que proporcionar aos estudantes uma experiência de interlocução com o gênero, antes de uma explicitação sistematizada, foi, para esse contexto, significativo, embora agora fosse necessário aumentar o grau de consciência leitora dos universitários, pois

sem um conhecimento sistematizado e profundo sobre as tradições retóricas das áreas acadêmicas, leitores e escritores iniciantes vêm-se frente à tarefa de aprender a dar conta da produção e compreensão de gêneros acadêmicos unicamente de maneira implícita, através da experiência (MOTTA-ROTH, 2008, p. 174).

Após as explicações sistemáticas, viabilizadas por leituras diversas, inclusive de trechos específicos de cada uma das seções que compõem um artigo⁹, fornecemos mais um artigo para leitura coletiva, intitulado *Mercado de trabalho, desempenho acadêmico e o impacto sobre a satisfação universitária*, de Bardagi e Hutz (2012), como já mencionado, cujo tema, embora não se relacione com a área específica de formação dos estudantes, gira em torno da vida acadêmica.

⁹ Cf. Motta-Roth e Hendges (2010).

Em dia marcado, aplicamos um teste de leitura sobre esse artigo, com questões apresentadas conforme as observações de Hila (2009). Nele, os resultados foram muito expressivos, pois a turma atingiu um desempenho de 80 %. O menor desempenho verificado em todos os estudantes (68%) foi em relação aos aspectos mais normativos do artigo, principalmente quanto ao modo de organizar as referências no texto ou na seção pós-textual.

Voltando aos resultados do teste de percepção dos estudantes, em relação à percepção quanto à capacidade de leitura de artigo acadêmico, 57% se avaliaram como *razoável*, sendo que, deste total, 75% são mulheres, o que pode sugerir que elas são mais rigorosas quanto à avaliação que fazem de si mesmas. Dentre os que assim se avaliaram, 41% também se consideram *insatisfeitos* quanto ao desempenho no curso como um todo.

Interessante notar que esses alunos *insatisfeitos*, tanto em relação à percepção da capacidade de leitura quanto do desempenho no curso, obtiveram, apenas no teste de leitura, uma média de desempenho em torno de 76%, e uma média geral no curso em torno de 70%, desempenho que consideramos bom, tendo em vista a pouca prática, em geral, de leitura prévia dos estudantes e a complexidade dos gêneros abordados, bem como o nível de leitura requerida por eles. Notamos que essa percepção mais negativa frente ao próprio desempenho pode estar associada à outra percepção: à do desempenho que tiveram na Educação Básica, visto que 58% deles também avaliaram como *razoável* o desempenho nessa etapa educacional.

Dez estudantes, o que representa 47% da turma, declararam ainda ter alguma dificuldade quanto à leitura, indicando, em 60% dos casos, dificuldades de *compreensão* e, em 40%, dificuldades em relação à estrutura do gênero, principalmente no que diz respeito à organização das referências, ambas correspondendo ao terceiro conjunto de questões da *Fase 2* de que fala Hila (2009).

A primeira dificuldade pode estar associada à própria complexidade do gênero, que aciona uma prática discursiva ainda nova para os estudantes, demandando uma série de conhecimentos prévios, inclusive um repertório mais amplo de leituras acadêmicas, o que só se conquista com tempo, na medida em que participarem mais efetivamente desse tipo de evento; a segunda dificuldade apontada, mais de ordem estrutural, conforme já havíamos detectado, pode ser decorrente, principalmente, da pouca ou nenhuma prática de escrita do gênero.

Embora os estudantes não tenham se manifestado quanto a dificuldades em relação à *interpretação* dos artigos acadêmicos, consideramos que esse ainda é o ponto mais frágil da formação leitora desses universitários, mesmo depois dessa prática, pois, para realizá-la,

avaliando e julgando o que é lido, é preciso ampliar o conhecimento acadêmico específico dos estudantes, bem como o conhecimento sobre o discurso acadêmico, tarefas que só podem ser conquistadas com uma ação conjunta entre docentes e os próprios universitários e num espaço de tempo maior.

Também investigamos se os estudantes participavam de alguma atividade extra-classe, como monitoria, estágio, bolsa de iniciação científica, etc., com a hipótese de que quanto mais eles estivessem envolvidos em práticas acadêmicas, mais dominariam as formas de comunicação da esfera, o que poderia também refletir positivamente sobre a forma como percebem seu desempenho. Constatamos que apenas dois estudantes participam de alguma atividade extra-classe e que ambos avaliaram positivamente sua capacidade de leitura de artigo, estando *satisfeitos* com o desempenho no curso de Leitura e Produção Textual e *muito satisfeitos* com o desempenho que tiveram na Educação Básica. Os dados, porém, são pouco expressivos para generalizações quanto à correlação desses fatores.

Em relação às estratégias de ensino utilizadas, todos os estudantes declaram-se *satisfeitos* ou *muito satisfeitos*¹⁰; a investigação sobre em que medida o curso havia fornecido condições para a leitura de artigos acadêmicos, utilizando uma escala de 0 (não auxiliou em nada) a 5 (auxiliou muito), indicou que 85% dos estudantes consideraram que o curso foi muito importante, assinalando 4 ou 5 na escala.

Por fim, resgatando a observação de Goulemot (2001), de que o próprio material de leitura influencia a fisiologia do corpo do leitor para essa prática, investigamos, no teste de percepção, qual a posição e o lugar em que mais frequentemente leem artigo acadêmico: 55% afirmaram ler mais frequentemente em casa e 45% declararam ler *deitados* ou *sentados sem nenhum apoio* para o texto, fisiologia que consideramos poder comprometer a leitura esperada desse gênero.

Como esse *fora-do-texto* é cultural, segundo Goulemot, pode ser que esses estudantes, antes de ingressarem no ensino superior, faziam mais leituras de fruição, o que justificaria a posição de leitura mais despojada, indicando que, ao final do primeiro ano da formação superior, ainda não identificaram, intuitivamente, que a leitura exigida por um artigo acadêmico demanda outra fisiologia, demanda um trabalho com o texto. Assim, informações sobre isso

¹⁰ Uma estudante afirmou estar insatisfeita quanto a esse tópico, mas justificou que essa avaliação decorria do fato de as primeiras atividades do curso terem sido realizadas em grupo. De fato, o grupo dessa estudante foi aquele que relatamos ter tido mais dificuldade para a realização dos trabalhos, a começar pela escolha do tema de pesquisa. Ressalvando essa observação, a estudante declarou estar satisfeita com as demais estratégias de ensino.

também foram prestadas aos estudantes, orientando-os a lerem artigos em suas carteiras, com apoio para o texto, com a utilização de caneta e lápis para anotações, além do uso de dicionários e de outros textos teóricos, como livros, para ajudá-los quanto a dúvidas conceituais.

Em geral, os resultados indicam 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*.

Cabe ressaltar que ainda há muito a ser feito, pois acreditamos que, quando os estudantes entram em contato com atividades mediadas através de projetos que trabalhem habilidades como leitura de artigo acadêmico, como no caso mencionado, isso faz com que esses passem a estar imersos em contextos de interação mediados por esse gênero, o que não ocorre sem efeitos. Entre os efeitos, vislumbrados a partir do exemplo de atividades mencionadas no presente trabalho, temos: (1) a consolidação de uma identidade social acadêmica, que lhes permita assumir uma voz social nessa esfera e, portanto, nela atuar, e (2) a fixação *dos temas, da estrutura composicional e dos estilos* próprios do artigo acadêmico, tarefas conquistadas com uma *compreensão responsiva ativa* dos universitários, mediante adequadas estratégias de ensino.

7. Considerações finais

O objetivo deste texto foi relatar os resultados de uma prática pedagógica adotada para o ensino de leitura de artigo acadêmico no espaço universitário. Não obstante, é sempre bom lembrar que "o aspecto fundamental da questão não é escolher o instrumento pedagógico ou a estratégia instrucional mais adequada, mas [...] a natureza da concepção de linguagem que deve orientar qualquer implementação metodológica" (CAMACHO, 1985, p. 6).

Por isso, articulamos aportes teóricos de diferentes autores, representativos de diferentes áreas dos estudos da linguagem, a fim de tecer *uma* concepção de leitura, mais próxima de concepções interacionistas da linguagem e, de maneira geral, a leitura aqui delineada foi a crítica que, demandando uma atitude ativa do leitor, atravessa o código linguístico para atingir o discurso, inserido aí um sujeito social, que constrói uma argumentação para um auditório específico, estando ambos inseridos numa esfera de atividade humana que produz sentidos de forma relativamente estável.

A leitura esperada de um universitário, dessa forma, deve ser capaz de reconstruir esses aspectos discursivos, a partir da relativa estabilidade com que os textos se materializam, contribuindo, para isso, tanto seu conhecimento linguístico quanto sua história pessoal, da qual decorre uma *biblioteca* prévia. Essa história, no entanto, não se constrói individualmente, visto que o eixo organizador e formador da atividade mental dos sujeitos se localiza nas atividades sociais mais imediatas, portanto, no espaço exterior em que vivem. Por isso, essa concepção de leitura reconhece a mente dos indivíduos como *performática* e a leitura como uma *prática social*. Intervir no tipo de leitura que os estudantes fazem é, portanto, intervir em suas práticas sociais.

A prática pedagógica aqui relatada, por conta dos próprios princípios teóricos norteadores, adaptou-se às reais necessidades do público-alvo a que se destinava, um novo público universitário, representativo de segmentos populacionais historicamente excluídos do ensino superior, e que, por isso, necessita de intervenções docentes muito específicas, que não desprezem os fatores sócio-históricos que atuam sobre esses estudantes nem atribuam a esses fatores motivos para não incidir sobre suas práticas sociais.

Desse modo, viabilizar a participação dos universitários no maior número de práticas acadêmicas, através de gêneros específicos, parece ser a melhor via para a construção de uma identidade social nessa esfera e para apreensão do conjunto de conhecimentos que nela circulam, inclusive os comunicativos. A leitura crítica, nesse contexto, torna-se uma das mais fundamentais ferramentas, pois é reivindicada praticamente por todos os eventos.

No entanto, é preciso considerar que ao falarmos em leitura estamos nos referindo a um complexo conteúdo que deve ser trabalhado ao longo de todo percurso educacional, a fim de desenvolver nos estudantes *saberes* (linguísticos, culturais, sociais, históricos, etc.), consolidados a partir de certas experiências, de forma que, ao se defrontarem com novos textos, os estudantes desenvolvam estratégias pessoais para leitura. Na academia, as situações de leitura devem ser, portanto, as mais verossímeis possíveis e precisam ocorrer através de orientação mediada, para produzir resultados de maior alcance em relação às competências esperadas no decorrer dos processos em que estiverem inseridas nos universos educacionais.

Devido à repercussão positiva das atividades realizadas, acreditamos que temos então descrito o exemplo da contribuição para uma formação de qualidade a esses novos universitários. Cabe acentuar então que a consolidação da prática de leitura crítica, da palavra ou do mundo, demanda uma ação conjunta entre docentes, para que os estudantes sejam

inseridos constantemente nos jogos de interação e aperfeiçoamento da língua nas diversas esferas em que se insere, sobretudo nos ambientes formais, para que possam transitar com maestria nestes contextos.

Aos estudantes, cabe agir ativa e responsabilmente frente aos objetos de ensino que lhes são apresentados para que possam encontrar navegações nos mares de outras histórias além das que estiverem familiarizados social e culturalmente. Fica aqui o anseio de que outras iniciativas sejam encontradas, disseminadas e problematizadas e que os professores saibam partilhar experiências com o saber nas instâncias de ensino e aprendizagem nas quais estiverem, não para que as práticas sejam homogeneizadoras, mas para que cada um perceba que

assim como o professor não pode substituir o seu aluno no processo de aprendizagem, nenhuma teoria pedagógica poderá substituir o esforço a ser feito pelos professores na tarefa de educar. Terão de fazê-lo à sua maneira, pois este é um modelo artesanal. Único e intransferível. (ROSA, 2014, p. 66)

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1953]. p. 277- 326.

BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006 [1929].

BRITO POVOAS, E. P ; HEIDEN, R. Entre a reestruturação e a expansão das universidades federais brasileiras: movimentos que singularizam a travessia da universidade federal de pelotas. **Didasc@lia: Didáctica y Educación.**, v. 4, p. 15-26, 2011.

CAMACHO, R. G. O sistema escolar e o ensino da língua portuguesa. **Alfa (ILCSE/UNESP)**, São Paulo, v. 29, p. 01-07, 1985.

FARACO, C.A.;TEZZA, C. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez; Editora Autores Associados, 1994.

GERALDI, J. W. A leitura e suas múltiplas faces. In: _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João, 2010. p. 103-112.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.(p. 107-116)

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p.151-194.

IPARDES. **Famílias pobres no Paraná**. Curitiba: IPARDES, 2003.

MEURER, J. L. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. **Ilha do Desterro**, n. 38, p.155-171, jan./jun. 2000.

_____. O conhecimento de Gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga. **Aspectos da Linguística Aplicada** – Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 149-166.

MOTTA-ROTH, D. Gêneros discursivos no ensino de línguas para fins acadêmicos. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga. **Aspectos da Linguística Aplicada** – Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 167-184.

_____; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PNUD. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil**. Brasília: PNUD: IPEA: Fundação João Pinheiro, 2003. 1 CD-ROM

RIOLFI, C. R. et al . **Ensino de Língua Portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Thomson Learning Edições Ltda, 2008.

ROSA, S. S. da. **Pinóquio educador**: ensinar e aprender na escola contemporânea. São Paulo: Cortez, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Artigo recebido em: 14.10.2014

Artigo aprovado em: 02.12.2014