

Histórias de letramento acadêmico: a avaliação das práticas de leitura vivenciadas por professores universitários

Academic literacy narratives: an evaluation of the reading practices experienced by university professors

Marcela Tavares de MELLO*^{id}

Marta Cristina da SILVA**^{id}

RESUMO: Há algumas décadas, sobretudo em razão da expansão e do acesso ao ensino superior no Brasil, é possível encontrar um volume significativo de pesquisas que se debruçam sobre os letramentos acadêmicos. Comumente, os estudos focalizam, direta ou indiretamente, o estudante e, ainda, os processos de produção textual de gêneros discursivos acadêmicos. São escassas investigações que se proponham a refletir sobre as histórias de letramento de professores universitários e os processos de leitura na esfera acadêmica. Na intenção de mitigar essa lacuna, faremos um recorte sobre as práticas pregressas de letramento de professores universitários e os processos de leitura por eles experimentados na esfera acadêmica, que, como sabemos, exigem não apenas capacidades cognitivas, mas também conhecimentos específicos sobre os gêneros, finalidades e expectativas próprios do contexto, o que significa levar em conta dimensões sócio-históricas e culturais em que se materializam. Analisamos as histórias pregressas de leitura vivenciadas por professores universitários em seus percursos formativos quando estudantes da esfera acadêmica, com foco nas avaliações que atribuem a essas práticas formativas. Como referencial teórico-metodológico, buscamos apoio nos estudos dos Letramentos Acadêmicos (Lea; Street, 1998, 2014; Kleiman, 2007; Botelho; Silva, 2022) e do sistema de Avaliatividade (White, 2003; Martin; White, 2005), deste mobilizando categorias do domínio *Atitude*: afeto, julgamento e apreciação. A pesquisa, de natureza qualitativo-interpretativista, foi desenvolvida com três professores de cursos de bacharelado de uma instituição privada do interior do Rio de Janeiro, por meio de entrevistas semiestruturadas. As análises evidenciam que, no que diz respeito ao afeto, os participantes associam suas experiências de leitura a sentimento de frustração, insegurança e sobrecarga; além disso, emitem julgamentos e apreciações críticos sobre práticas docentes marcadas pela ausência de mediação e por posturas autoritárias. As leituras são frequentemente avaliadas como complexas, pouco acessíveis e descontextualizadas, o que contribui para a exclusão simbólica no espaço acadêmico. Assim, os dados revelam que os desafios enfrentados não se

* Doutora em Educação pela Universidade Católica (UCP). Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora da Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (Faeterj) e da Faculdade Santo Antônio de Pádua (Fasap). Santo Antônio de Pádua, RJ – Brasil . marcelatdm@gmail.com

** Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Titular da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, MG – Brasil. marta.silva@ufjf.br

restringem a aspectos cognitivos, mas envolvem dinâmicas sociais, afetivas e institucionais, apontando para a urgência de práticas pedagógicas mais dialógicas, inclusivas e sensíveis às trajetórias formativas dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos acadêmicos. Histórias de letramento acadêmico. Leitura Acadêmica. Sistema de Avaliatividade.

ABSTRACT: Over the past few decades, particularly as a result of the expansion of and increased access to higher education in Brazil, a substantial body of research on academic literacies has emerged. Such studies have commonly focused, directly or indirectly, on students and on the processes involved in the production of academic discursive genres. However, investigations that seek to examine university teachers' literacy histories and their reading practices within academic contexts remain scarce. In an attempt to address this gap, this study focuses on university teachers' prior literacy practices and on the reading processes they experienced in academic settings, which, as is widely acknowledged, require not only cognitive abilities but also situated knowledge of genres, purposes, and contextual expectations. This perspective entails considering the sociohistorical and cultural dimensions in which such practices are enacted. The study analyzes the prior reading histories experienced by university teachers throughout their educational trajectories as students in higher education, with particular attention to the evaluative meanings they attribute to these formative practices. The theoretical-methodological framework draws on Academic Literacies research (Lea; Street, 1998, 2014; Kleiman, 2007; Botelho; Silva, 2022) and on the Appraisal framework (White, 2003; Martin; White, 2005), mobilizing categories from the Attitude domain, namely affect, judgment, and appreciation. This qualitative, interpretive study was conducted with three professors from undergraduate programs at a private higher education institution located in the interior of the state of Rio de Janeiro, Brazil, through semi-structured interviews. The analyses indicate that, in terms of affect, participants associate their reading experiences with feelings of frustration, insecurity, and overload. Additionally, they articulate critical judgments and appreciations of teaching practices characterized by limited mediation and authoritarian orientations. Academic readings are frequently evaluated as complex, inaccessible, and decontextualized, contributing to processes of symbolic exclusion within the academic space. Overall, the findings suggest that the challenges faced by participants are not restricted to cognitive dimensions but involve social, affective, and institutional dynamics, highlighting the urgency of more dialogic, inclusive, and pedagogically responsive practices that are attentive to individuals' formative trajectories.

KEYWORDS: Academic literacies. Academic literacy narratives. Academic Reading. Appraisal System.

Artigo recebido em: 28.06.2025
Artigo aprovado em: 28.12.2025

1 Introdução

No campo da linguística, para compreender os processos de leitura e produção textual na esfera acadêmica, acessamos aos estudos dos letramentos acadêmicos, que dizem respeito às práticas de letramento compreendidas à luz dos Novos Estudos dos

Letramentos (doravante NEL) como práticas sociais, que integram formas de ser, ouvir, falar, escrever, ler, agir, valorizar, sentir, utilizar recursos e ferramentas capazes de ativar e desenvolver a identidade própria da esfera acadêmica (Gee, 1999; Lea, Street, 1998, 2014; Street, 2010, 2017; Fischer, 2007).

Há algumas décadas, sobretudo em razão da expansão e do acesso ao ensino superior no Brasil, é possível encontrar um volume significativo de pesquisas que se debruçam sobre os letramentos acadêmicos. Em termos amplos, algumas das principais questões que têm merecido a atenção de inúmeros pesquisadores são: (a) os obstáculos vivenciados pelos estudantes para desenvolver as competências linguísticas e discursivas necessárias para atuar na esfera acadêmica (Silva; Oliveira; Magalhães, 2024; Botelho; Silva, 2022; Mello; Rodrigues, 2021) e (b) a apresentação de propostas pedagógicas e as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes que visam minimizar tais desafios (Silva; Botelho; Oliveira, 2021; Koerner; Fischer, 2023; Santos; Lousada, 2023; Cristovão; Vignoli, 2020).

Percebe-se que esses estudos focalizam, direta ou indiretamente, o estudante e, ainda, os processos de produção textual. São escassas investigações que se proponham a refletir sobre as histórias de letramento de professores universitários quando estudantes universitários, e os processos de leitura na esfera acadêmica: como se configuraram suas experiências de leitura na condição de estudantes da esfera acadêmica? Quais desafios enfrentados para a leitura de gêneros discursivos acadêmicos? Trata-se, em nossa compreensão, de conhecimentos necessários e relevantes se considerarmos o professor como agente de letramento (Kleiman, 2006), independente da sua área de atuação.

Nesta investigação, na intenção de mitigar essa lacuna, faremos um recorte das práticas de letramento de professores e os processos de leitura por eles experimentados, que, como sabemos, na esfera acadêmica (e também fora dela), exigem não apenas capacidades cognitivas, mas também conhecimentos específicos sobre os gêneros, finalidades e expectativas próprios do contexto, o que significa levar

em conta dimensões sócio-históricas e culturais. Ler na universidade é uma prática social complexa, situada, historicamente construída e permeada por relações de poder, identidade e discurso, merecendo, assim, um direcionamento específico ao exigir do estudante habilidades críticas e reflexivas. Não se trata apenas de compreender o conteúdo de um texto, mas de engajar-se em suas implicações discursivas, ideológicas e epistemológicas (Botelho; Silva, 2022).

Nossa intenção é contribuir para evidenciar as histórias pregressas de letramento (com ênfase na leitura) vivenciadas por professores universitários, possibilitando-lhes questionar, reinterpretar e articular as experiências vivenciadas (Barcelos, 2020). Para isso, definimos como objetivo analisar como professores universitários avaliam (White, 2003; Martin; White, 2005) as histórias de letramento (de leitura) vivenciadas por eles na esfera acadêmica na condição de estudantes. Em outras palavras, buscamos problematizar suas práticas de leitura enquanto estudantes propondo reflexões que os auxiliassem a verificar em que medida as histórias experimentadas interferem nos modos como concebem, atualmente, o processo de leitura nas esferas acadêmica e profissional e, portanto, em sua própria atuação docente.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista (Paiva, 2019), em que os dados¹ foram gerados por meio de entrevistas (gravações), que tematizavam o eixo leitura, e os subeixos encaminhamentos didáticos e desafios. Os dados discursivos foram analisados à luz dos estudos dos Letramentos Acadêmicos (Fiad, 2011, 2017; Fischer, 2007; Lea; Street, 1998, 2014; Street, 2009, 2010, 2014, 2017) e da Teoria da *Appraisal* (White, 2003), sobretudo do domínio atitude.

Quanto à organização, este artigo se divide em três partes, além desta introdução. Na primeira, abordamos o contexto teórico em que ela se situa: a

¹ Os dados gerados que compõem a tessitura deste trabalho fazem parte do *corpus* de uma pesquisa de doutorado, em andamento, cujo objetivo é analisar vivências, percepções e práticas de docentes atuantes em cursos de bacharelado acerca dos letramentos acadêmicos.

abordagem dos letramentos acadêmicos. Na segunda, discorremos sobre o caminho investigativo traçado para geração e análise dos dados gerados. Na terceira, utilizando como subsídios os pressupostos, os fundamentos e os conceitos do aporte teórico-metodológico em que nos ancoramos, focalizamos as análises dos dados da pesquisa. Por fim, apresentamos breves considerações ancoradas nas análises empreendidas e as referências utilizadas.

2 Letramentos acadêmicos: breves apontamentos

De modo geral, os estudos sobre os letramentos acadêmicos investigam as formas de ler, escrever e falar que se configuram no âmbito da esfera universitária. Ancorados nos pressupostos teóricos dos Novos Estudos do Letramento, tais estudos compreendem essas práticas como fenômenos sociais situados, perpassados por modos específicos de agir, interpretar, comunicar-se, produzir e atribuir sentidos (Gee, 1999; Lea; Street, 1998, 2014; Street, 2010; Fischer, 2007).

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

Levando em conta a visão de Gee, ao se inserir na esfera discursiva acadêmica, o estudante precisa conhecer e desenvolver um novo Discurso, que representa, nas palavras do pesquisador, “um kit de identidade que vem completo com instruções de como agir, falar e também escrever (acrescentamos, ler), a fim de aceitar um papel social particular que outros reconhecerão” (1999, p. 127). Com base nessa citação e tendo em vista que são os gêneros discursivos acadêmicos (orais e escritos) que constituem e medeiam as ações descritas, é possível inferir que o desenvolvimento do

Discurso Acadêmico está condicionado, dentre outras dimensões, ao (re)conhecimento das convenções das práticas e dos eventos de letramento que ali circulam, o que inclui os gêneros discursivos acadêmicos.

Compreendemos por gêneros discursivos acadêmicos os enunciados tradicionais que necessitamos ler, falar, ouvir e produzir para circular no contexto acadêmico, como meio de diálogo e interação produtiva entre professores, alunos e pesquisadores, tais como artigo científico, ensaio, resenha, seminário, apresentação oral, entre outros. Apresentando diferentes objetivos socio comunicativos, tais gêneros, em razão da complexidade de suas dimensões textual e discursiva, podem ser classificados como gêneros secundários, formações complexas constituídas a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita, o que não os impede de dialogarem com esferas de uso da linguagem ordinária e cotidiana (Bakhtin, 2016; Machado, 2007).

Tendo em vista as especificidades do contexto acadêmico e a maior democratização do acesso à educação de nível superior no Brasil, como já mencionado, vários trabalhos têm abordado questões de ensino. Moreto, Feitoza e Bueno (2023) destacam a importância de se trabalhar com uma variedade de gêneros discursivos no contexto universitário como estratégia fundamental para promover a formação geral e o letramento acadêmico dos estudantes. As autoras partem do pressuposto de que a universidade, como espaço privilegiado de formação intelectual e cidadã, deve propiciar aos alunos experiências de leitura diversificadas, tanto no que se refere aos gêneros quanto aos campos do saber.

Os apontamentos trazidos à baila até aqui nos levam a elaborar as seguintes considerações: (a) as práticas de letramento que circulam na esfera acadêmica são complexas e diversificadas e (b) para uma inserção efetiva na esfera acadêmica, faz-se necessário que os participantes desenvolvam o discurso que ali circula, o que engloba não só o (re)conhecimento, mas também o manejo adequado de gêneros discursivos acadêmicos. Com base nessas reflexões, alguns questionamentos se tornam pertinentes (e, ainda hoje, urgentes), tais como: de que forma os estudantes se sentem quando são

solicitados a frequentar os gêneros discursivos acadêmicos para fins de leitura? Que desafios enfrentam? Que encaminhamentos didáticos são adotados para a promoção de leitura acadêmica? Quem orienta a leitura desses gêneros acadêmicos? De que modo é feita a mediação por parte dos docentes para auxiliar os estudantes no processo de desenvolvimento do Discurso Acadêmico?

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

A seguir, apresentamos reflexões sobre as especificidades do ato de ler na esfera acadêmica, já que o foco deste estudo é compreender as experiências de leitura vivenciadas por professores de curso de bacharelado na condição de estudantes no âmbito acadêmico.

2.1 As práticas de leitura no contexto acadêmico

Para Kleiman (2007), a leitura é concebida como uma prática social, situada histórica e culturalmente. A autora rompe com concepções tradicionais que reduzem a leitura à simples decodificação ou à apreensão individual de significados, propondo, em seu lugar, uma abordagem que a entende como uma atividade situada, mediada por práticas culturais e institucionalmente reguladas. A autora enfatiza que ler é um processo interativo e contextualizado, no qual o sujeito mobiliza conhecimentos linguísticos, discursivos e sociais para construir significados, negociar interpretações e posicionar-se criticamente diante dos textos e do mundo.

A leitura crítica, concebida como uma prática social situada (Kleiman, 2007), constitui elemento central na formação de estudantes autônomos e intelectualmente ativos, sobretudo, no âmbito acadêmico. Diferente da leitura instrumental ou apenas reproduutiva, a leitura crítica implica o questionamento das informações, a avaliação dos posicionamentos do autor e a construção de novos sentidos a partir do diálogo estabelecido com o texto (Solé, 1998; Marcuschi, 2008). Assim como Kleiman (2007), Botelho e Silva (2022) ressaltam que, ao ler criticamente, o estudante é chamado a mobilizar seus conhecimentos prévios, a estabelecer inferências, a distinguir entre informações principais e secundárias e a identificar a intencionalidade discursiva dos textos.

É imprescindível que o espaço acadêmico proporcione o desenvolvimento das capacidades citadas anteriormente, uma vez que a função deste é formar sujeitos capazes de agir e intervir criticamente na sociedade. No entanto, conforme apontam Botelho e Silva (2022), muitos estudantes ingressam na universidade sem a necessária familiaridade com essas práticas, o que gera dificuldades que são, muitas vezes, invisibilizadas no processo pedagógico, fazendo com que permaneçam muitas "dimensões escondidas" nesses processos (Street, 2010).

Essas dimensões ocultas dizem respeito às expectativas não verbalizadas sobre o modo de ler e interpretar textos acadêmicos: o reconhecimento dos propósitos de leitura, o domínio das estruturas formais dos gêneros, a habilidade para identificar vozes e pontos de vista, e a capacidade de se posicionar criticamente frente aos discursos analisados (Botelho; Silva, 2022). A ausência de um ensino explícito dessas competências reforça a naturalização de um discurso de déficit (Lillis, 1999), no qual se culpabiliza o estudante por dificuldades que, na verdade, decorrem, dentre outras dimensões, da falta de mediação pedagógica adequada (Botelho, 2022; Mello, 2018).

Com base no exposto, torna-se fundamental a compreensão do papel do professor, que deve atuar como mediador, criando "andaimes" que sustentem o processo de aprendizagem (Solé, 1998). Estratégias como o estabelecimento prévio de

objetivos de leitura, o levantamento de hipóteses, o incentivo à releitura ativa, o uso de diários de leitura e rodas de discussão coletiva configuram práticas eficazes para o desenvolvimento de leitores autônomos e críticos na esfera acadêmica (Mello, 2018; Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2007).

O desenvolvimento da leitura crítica não ocorre de forma espontânea: requer práticas pedagógicas que valorizem a explicitação das estratégias de compreensão, a problematização dos discursos legitimados e o incentivo ao posicionamento argumentativo dos estudantes. Sem essa mediação ativa, persiste o risco de que o ensino universitário se limite à reprodução acrítica de conteúdos, perpetuando o discurso do déficit e as desigualdades de acesso ao saber acadêmico (Botelho, 2022).

Em outras palavras, a formação de leitores críticos é inseparável do compromisso docente com uma pedagogia que, ao invés de naturalizar as dificuldades, reconheça-as como parte de um processo formativo, orientado pela ampliação dos letramentos e pela democratização do acesso ao conhecimento. Ao reconhecer a complexidade das práticas de leitura no ensino superior e ao desvendar as dimensões ocultas (Street, 2010) desse processo, os professores poderão promover práticas pedagógicas que contribuam para a inserção qualificada dos estudantes na cultura acadêmica, favorecendo a sua formação como sujeitos críticos, reflexivos e participativos.

Por todo exposto acerca dos letramentos acadêmicos e, mais especificamente, sobre a leitura acadêmica, consideramos relevante compreender como os professores avaliam as experiências de leitura vivenciadas na condição de aprendizes. Para tanto, analisamos o posicionamento dos professores utilizando, como recurso teórico-metodológico, além da teoria dos letramentos acadêmicos, o sistema de Avaliatividade (White, 2003; Martin; White, 2005), que será apresentado na próxima seção.

3 O sistema de Avaliatividade

A Teoria da Avaliatividade (*Appraisal*), desenvolvida no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional, tem como principal objetivo descrever os recursos linguísticos mobilizados pelos sujeitos para expressar avaliações, posicionamentos e alinhamentos intersubjetivos no discurso (White, 2003; Martin; White, 2005). De acordo com Martin e White (2005), o enunciador mobiliza estratégias linguísticas com o intuito de orientar o interlocutor, seja leitor ou ouvinte, a adotar uma postura avaliativa (como aceitação, rejeição, apreço, repulsa ou crítica) que esteja em consonância com a sua própria perspectiva.

Essa teoria se organiza em três subsistemas inter-relacionados: atitude, engajamento e graduação. De forma geral, o sistema da atitude contempla os recursos linguísticos por meio dos quais os falantes expressam sentimentos, avaliam comportamentos e atribuem valor a entidades ou acontecimentos. Já o sistema do engajamento está relacionado à heterogeneidade enunciativa no discurso, operando com os modos pelos quais os enunciadores se posicionam diante de outras vozes e pontos de vista. Nesse domínio, recursos como projeção, modalidade, polaridade e advérbios de escopo são empregados para indicar o grau de alinhamento ou distanciamento em relação a determinadas proposições. Já o sistema da graduação atua sobre os demais sistemas avaliativos, modulando a intensidade ou a força com que os significados são expressos, seja por meio de escalas de força (intensificação) ou de escopo (ampliação).

O domínio atitude, que será utilizado para analisar os dados deste trabalho, subdivide-se em três categorias, a saber: afeto, julgamento e apreciação. O afeto refere-se à manifestação de emoções e sentimentos. Os valores de afeto ocorrem como categorias positivas ou negativas e podem ser localizados em uma escala de força ou intensidade, do grau mais baixo para o mais alto: podem ser amplificados para intensificar a emoção (através de enriquecimento ou aumento) ou atenuados para diminuir a resposta emocional (através de mitigação). O julgamento diz respeito a

avaliações morais ou éticas sobre comportamentos e ações humanas. Dito de outra forma, o julgamento ocorre quando o falante emite uma avaliação das ações e disposições dos participantes da interação, tendo em vista regras de padrão comportamental. As regras sociais funcionam como regulamentos, definindo expectativas sociais e sistemas de valores, permitindo que o comportamento seja visto como moral ou imoral, legal ou ilegal, socialmente aceitável ou não aceitável, normal ou anormal etc.

Por fim, a apreciação enfatiza a avaliação de objetos, processos ou fenômenos, atribuindo-lhes valores éticos ou sociais. Expressa a tomada de posição do falante em relação a coisas, forma, aparência, composição, artefatos humanos, reações e atenção a coisas com seus componentes de valores agregados, e a posição em relação a processos por referência a respostas emocionais e sistemas culturalmente determinados. Ao contrário do julgamento, a apreciação tipicamente avalia objetos e produtos, em vez de comportamento humano. Vale destacar que os três subsistemas da atitude (afeto, julgamento e apreciação) mantêm entre si uma estreita inter-relação, uma vez que todos se articulam em torno da manifestação de sentimentos e avaliações no discurso (Martin; White, 2005).

Em síntese, cada subcategoria permite analisar diferentes dimensões das avaliações: o afeto mapeia reações emocionais, o julgamento avalia comportamentos segundo normas sociais e a apreciação atribui valor a objetos ou fenômenos. Para caracterizar a avaliação, é preciso buscar no entorno da sentença as razões da avaliação: se está baseada nas emoções (afeto), nas características estéticas ou processuais (apreciação), ou nas normas sociais (julgamento).

Para o propósito deste estudo, considerando o sistema de avaliatividade, selecionamos, sobretudo, os conceitos referentes ao domínio atitude (o afeto, o julgamento e a apreciação), visto que (a) nosso objetivo é entender como, em momento de reflexões, os professores investigados avaliam as práticas de leitura experimentadas na esfera acadêmica na condição de estudantes; e (b) a teoria da avaliatividade oferece

um aparato teórico-analítico sensível às dinâmicas sociais e culturais envolvidas na produção de significados, sendo particularmente relevante para o estudo de práticas discursivas em contextos educacionais, midiáticos e acadêmicos.

4 Percurso metodológico

Em termos metodológicos, foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista (Paiva, 2019). As investigações de natureza qualitativa, também denominadas de pesquisas interpretativas ou naturalísticas, têm por objetivo descrever, compreender e interpretar os fenômenos sociais (Paiva, 2019). Tal abordagem é indicada, segundo Resende, “quando se pretende focar nas representações de mundo, relações sociais, identidades, opiniões, atitudes, crenças ligadas a um meio social” (2009, p. 57).

Os dados discursivos que constituem os corpora deste estudo foram gerados por meio de entrevistas, que tematizavam sobre o eixo leitura, e os subeixos encaminhamentos didáticos e desafios. Na ocasião da realização das entrevistas, que ocorreram via Google Meet, individualmente, em 2024.1, foram direcionadas perguntas motivadoras aos entrevistados que, comumente, apresentavam narrativas vivenciadas sobre as questões abordadas.

A pesquisa² envolve três professores dos cursos de Bacharelado em Enfermagem, Educação Física e Psicologia de uma faculdade privada, localizada no interior do estado do Rio de Janeiro. Tal recorte justifica-se pelo fato de se tratar de uma instituição em que uma das pesquisadoras atua e, por esse motivo, o acesso aos professores ocorreu de forma mais viável e sistemática, favorecendo a aproximação com os participantes, a construção de um vínculo de confiança e a realização das entrevistas em profundidade, condição fundamental para a produção de narrativas densas e reflexivas sobre suas histórias de letramento. A seguir, disponibilizamos

² CAAE: 68186523.4.0000.5147.

informações sobre os participantes, que, para preservar suas respectivas identidades, tiveram seus nomes modificados.

Quadro 1 – Síntese sobre os participantes da pesquisa.

Nome Fictício Referência	Idade	Graduação: instituição; curso; período	Mestrado: instituição; curso; período	Doutorado: instituição; curso; período
Ruan	42	Privada; Graduação em Enfermagem; 2003	Privada; Saúde da Família; 2014	Iniciou, mas não conseguiu concluir o curso
Olívia	52	Privada; Licenciatura em Educação Física; 1992	Privada; Ciências da Religião; 2019	Não realizou
Eliana	35	Privada; Psicologia; 2013	Pública; Mestrado em Ensino; 2018	Não realizou

Fonte: elaboração própria (2025).

Neste recorte, a partir do sistema de Avaliatividade (White, 2003; Martin; White, 2005), em particular do domínio Atitude, foi realizada uma análise qualitativa dos enunciados produzidos durante as entrevistas, em que os participantes discorreram sobre os encaminhamentos didáticos propostos por professores da esfera acadêmica para o trabalho com leitura de textos acadêmicos e sobre os desafios por eles enfrentados para leitura de gêneros discursivos acadêmicos.

4 Análise das entrevistas: uma análise pelo sistema de *Atitude*

Segue a nossa discussão dos dados, para a qual selecionamos excertos que julgamos bem representativos sobre a forma como os professores entrevistados expressam atitudes, avaliações e posicionamentos com relação às suas próprias vivências enquanto estudantes.

4.1 Avaliações sobre os encaminhamentos didáticos

No primeiro momento, solicitamos aos docentes que falassem sobre os encaminhamentos didáticos adotados na esfera acadêmica para o trabalho com leitura dos textos socializados, sobretudo no que diz respeito à abertura para negociação de sentidos nos processos de compreensão textual. Abaixo, apresentamos relatos dos três professores que, em certa medida, representam as práticas experimentadas pelos participantes da pesquisa.

(1) No mestrado, havia muita intimidação, o aluno quando falava era sempre colocado contra a parede, todo mundo se sentia um pouco contra parede, né... O professor indagava de um jeito que não estimulava o aluno a seguir, na verdade o aluno ficava com medo, né, o aluno não conseguia... ele queria desistir, ele não tinha vontade de prosseguir. É o que eu sempre falo para os avaliadores de TCC, porque, da forma que a gente vai falar com o aluno, a gente pode incentivar o aluno ou desmotivar o aluno. Então, na hora que eles estavam interpelando a gente, sempre tinha alguém que queria fazer com que a gente passasse vergonha. No doutorado, que eu fiquei um ano e desisti, uma frase que me marcou muito, foi o professor, bem... Ele gesticulava, bem, tinha expressão fisionômica muito, assim... da UERJ, ele virou e fez assim: "Eu vou fazer uma pergunta que eu tenho certeza que você não sabe responder" e aí foi quando eu, com muita delicadeza, até porque com receio, falei assim: "Mas qual a finalidade do senhor fazer uma pergunta, que o senhor sabe que eu não vou saber responder, isso não é educação". Aí depois minha orientadora comentou com ele, que veio me pedir desculpa, aí ele me pediu desculpa, mas foi a gota d'água para eu desistir do doutorado. (Ruan)

(2) Acho que menos do que na educação básica, era só correção e nunca discussão (na graduação). No mestrado, até tinha esse espaço, mas na pós e na graduação era mais construção e entrega e "tá bom, não tá"... Risos... Não tinha muito espaço para debater e refazer e tudo mais, não. (Eliana)

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

O excerto de Ruan ilustra de modo emblemático a articulação entre afeto e julgamento. O participante relata experiências marcadas por emoções negativas, como medo, insegurança e desmotivação, em contextos de leitura mediados por professores que, segundo ele, “colocavam o aluno contra a parede” e atuavam de modo a “fazer com que a gente passasse vergonha”. Essas expressões ativam o subsistema de afeto, mais especificamente na polaridade negativa de sentimentos como receio, frustração e desânimo. Ao mesmo tempo, há a codificação de julgamentos negativos quanto à capacidade pedagógica e à postura ética dos docentes, evidenciada na menção à intencionalidade de constrangimento (“o professor virou e disse: ‘vou fazer uma pergunta que sei que você não sabe responder’”) e na crítica direta expressa pelo participante: “isso não é educação”.

Além do julgamento do comportamento dos professores, há também forte presença de apreciação negativa, sobretudo na valoração dos encaminhamentos como ineficazes ou desestimulantes. A própria caracterização do processo como “intimidador” ou como algo que leva o aluno a “querer desistir” constitui uma avaliação do fazer pedagógico, evidenciando uma percepção de que os encaminhamentos não promovem o engajamento crítico ou a permanência dos alunos na formação acadêmica.

A experiência de Ruan, que explicita práticas intimidatórias em atividades de pós-graduação, remete à ausência de mediação dialógica e à instauração de um ambiente hostil à aprendizagem. Trata-se de uma prática social marcada por relações de poder assimétricas. O predomínio da crítica negativa sobre o debate construtivo e a naturalização da vergonha pública como estratégia de "formação" revelam um distanciamento do modelo de "andaimes" (Solé, 1998), em favor de práticas que silenciam trajetórias de letramento diversas.

A participante Eliana reforça esse quadro ao afirmar que, na graduação e na pós-graduação, “era só correção e nunca discussão”, e que “não tinha muito espaço para debater e refazer”. Tais enunciados codificam julgamentos negativos de

capacidade, ao sugerirem que os docentes não oportunizavam práticas formativas dialógicas. Além disso, há apreciação negativa das práticas pedagógicas como simplificadas e limitadas, o que se evidencia na formulação irônica “tá bom, não tá... risos”, revelando insatisfação quanto à superficialidade dos critérios avaliativos e à rigidez do processo.

Olívia, por sua vez, aponta para uma apreciação negativa da prática como pouco significativa e funcionalmente limitada, sugerindo que os objetivos das atividades estavam centrados na reprodução de conteúdo, e não na construção coletiva de sentidos. Embora sua avaliação ocorra em tom descritivo, o uso de expressões como “só mesmo fazer a leitura” e “só de passar a ideia do texto” evoca um afeto negativo implícito, articulado a um juízo de valor sobre a mediação docente. A estruturação da atividade como apenas “passar a ideia do texto” pode ser lida como uma crítica indireta à superficialidade da prática docente, implicando julgamento de capacidade negativa. A descrição aponta para uma prática didática limitada, pouco profunda, o que configura uma apreciação negativa do procedimento como insuficiente para promover aprendizado reflexivo.

Os depoimentos de Eliana e Olívia evidenciam a prevalência de uma pedagogia da reprodução, na qual a leitura e a produção textual não são compreendidas como formas de construção crítica do saber, mas como meros instrumentos de avaliação. O foco da leitura está na decodificação (ler palavras e frases literalmente), pois as dimensões críticas e culturais da prática, percebe-se, não são levadas em conta. Isso submete leitores a uma leitura que apenas reproduz ideologias dominantes, sem questionamentos. Tais práticas, ao obscurecerem os objetivos formativos e desconsiderarem as histórias de letramento dos estudantes, corroboram a manutenção de desigualdades simbólicas no espaço acadêmico.

Dos relatos produzidos pelos participantes, outro aspecto merece destaque: a ausência de propostas de produção escrita para desenvolvimento da leitura e de análise dos textos para fins de (re)conhecimento de gêneros discursivos acadêmicos,

de tal forma que os estudantes pudessem se sentir capacitados a agir nesse contexto com autoria e protagonismo. Corrêa (2023) aborda a inter-relação entre leitura e escrita no contexto acadêmico, enfatizando a importância de ler com intencionalidade e consciência discursiva para produzir textos eficazes e adequados à esfera universitária. O autor destaca que, na universidade, lê-se com propósitos específicos, muitas vezes voltados para a escrita de gêneros como resumos, resenhas, fichamentos, artigos e ensaios. A leitura, portanto, não é um fim em si mesma, mas uma atividade estratégica que prepara o estudante para agir discursivamente por meio da escrita.

Nesse sentido, o autor esclarece que a leitura acadêmica exige atenção a aspectos formais, linguístico-discursivos, argumentativos e estruturais do texto, pois a partir da observação desses elementos o aluno pode se apropriar dos recursos necessários para redigir seus próprios textos. Ler com foco na escrita implica desenvolver habilidades de análise textual e de compreensão do funcionamento dos gêneros acadêmicos. Além disso, reforça a ideia de que a leitura crítica é essencial para que o estudante se posicione diante dos discursos, selecione informações relevantes, dialogue com as fontes e produza textos que demonstrem autoria e coerência argumentativa. Por meio dos relatos, foi possível verificar que atividades de leitura/escrita com objetivo de familiarizar-se com a tessitura de gêneros discursivos acadêmicos e ampliar a competência discursiva não foram contempladas nas experiências vivenciadas pelos participantes.

De forma geral, nos excertos analisados, observa-se a recorrência de avaliações negativas, indicando insatisfação com práticas pedagógicas que fragilizam o processo formativo em contextos de graduação e pós-graduação. Os fragmentos analisados revelam práticas de ensino marcadas por uma lógica de exclusão e de reforço das hierarquias acadêmicas. Para sintetizar as análises empreendidas acerca dos encaminhamentos didáticos, com base nessas observações, elaboramos o Quadro 2, que resume os padrões avaliativos identificados nas interações entre alunos e professores no contexto acadêmico.

Quadro 2 – Subcategorias do sistema Atitude nas avaliações dos encaminhamentos didáticos

PARTICIPANTE	AFETO (emoções)	JULGAMENTO (comportamentos)	APRECIADAÇÃO (práticas/processos)
Ruan	medo, desmotivação, receio	comportamento intimidador, postura antiética	práticas intimidadoras, desestimulantes
Eliana	frustração implícita (risos)	falta de abertura ao diálogo e à reescrita	práticas superficiais, autoritária
Olívia	desânimo implícito	--	procedimentos mecanizados e pouco reflexivos

Fonte: elaboração própria (2025).

Como se observa, os dados sugerem que os encaminhamentos didáticos para leitura são, em muitos casos, percebidos como ações despotencializadoras, seja pelo modo como os professores interpelam os estudantes (com tom ameaçador ou desestimulante), seja pelo formato das atividades propostas, que tendem à reprodução, à simplificação e à ausência de construção coletiva do saber. Botelho e Silva (2022) apontam que o desenvolvimento da competência acadêmica exige mediação sensível e dialógica por parte do professor, valorizando as histórias de letramento dos alunos e combatendo o chamado "discurso do déficit" (Lillis, 1999) – ideia de que as dificuldades dos estudantes decorrem apenas de incapacidades pessoais e não da falta de suporte institucional e pedagógico.

Essa configuração avaliativa permite compreender que as práticas de mediação da leitura acadêmica, ao serem percebidas como carentes de acolhimento emocional e profundidade formativa, repercutem negativamente nas trajetórias dos estudantes, inclusive com consequências graves como o abandono da pós-graduação. A análise revela, portanto, que os sentidos construídos sobre os encaminhamentos didáticos vão além da dimensão técnica, inscrevendo-se em relações interpessoais que influenciam

diretamente os processos de letramento acadêmico e a permanência na esfera universitária.

Os cenários descritos nos fragmentos exemplificam exatamente o que Street (2010) critica como as "dimensões escondidas" da prática acadêmica: exigências implícitas de desempenho sem orientação adequada. Além disso, demonstra a naturalização de relações hierárquicas assimétricas (que atravessam e sustentam as relações na universidade) e falta de construção conjunta de conhecimento presentes no âmbito acadêmico. Em vez de um ambiente de "andaimes" (Solé, 1998) para apoiar o aprendizado, o que se vê é um ambiente de "armadilhas" discursivas para expor o aluno ao fracasso. Os processos descritos não favorecem a autonomia crítica nem a formação reflexiva dos estudantes, ao contrário, promovem a competição, o medo e o isolamento.

4.2 Avaliações sobre os desafios enfrentados na leitura de textos acadêmicos

Nesta etapa da entrevista, os professores foram convidados a refletir sobre os desafios enfrentados para a leitura de textos acadêmicos durante sua trajetória como estudantes. A seguir, analisamos excertos dos relatos de Olívia, Ruan e Eliane que permitem vislumbrar como os desafios de leitura foram avaliados, novamente à luz da Teoria da Avaliatividade e dos pressupostos dos letramentos acadêmicos. Abaixo, seguem alguns fragmentos sobre o que perceberam como desafios.

(4) Todos! Eu tive muita dificuldade, muita, porque eram textos, assim... Eu particularmente não conseguia entender o que o texto estava falando, assim, estou falando dentro das disciplinas, né? Agora, com relação à construção da minha dissertação, eu acho que foi uma coisa mais voltada, assim, eu acho que conseguia ter mais essa compreensão, mas, assim, dentro das disciplinas, de cada disciplina, os artigos apresentados para leitura, eu tinha muita dificuldade, muita. Na graduação, eu acho que eu tinha mais dificuldade de disciplinas. Essas disciplinas gerais, filosofia, sociologia. Eu tive muita dificuldade no início, na parte também de biologia, porque eu tinha feito formação de professor e eu não tinha essas disciplinas, né? Biologia. Então, assim, eu tive bastante dificuldade, mas, assim, já nas áreas

específicas, nessas áreas dentro de anatomia, biomecânica, eu gostava, tinha facilidade. Mas, mais nessa área assim, sociologia, filosofia, então... Nossa... Risos... Eu falei “Meu deus!” e só. (Olívia)

Enquanto Olívia destaca os desafios enfrentados de forma mais geral, Ruan especifica como obstáculo o fato de a leitura ocorrer de forma solitária, como pode ser visto no trecho a seguir.

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

Quando questionada sobre os desafios para leitura de textos acadêmicos, Eliana cita a questão do tempo como um dos maiores obstáculos para realização das leituras propostas, tanto na esfera acadêmica como fora dela.

(6) O desafio que tenho agora para continuar sendo uma leitora, eu gosto de ler, sempre fui... Aí começou a faltar tempo, a demanda de muitos textos, é muita coisa, é muita coisa que a gente tem que ter conhecimento, e aí a vida já tá girando num ritmo diferente, você já está trabalhando, você já tem outras coisas, e aí já começou a me faltar tempo, acho que o meu maior desafio é esse, no mestrado, então, era muito texto e nunca era só um artiguinho, assim, né, risos... Eram livros, artigos maiores... Eu estou fazendo uma pós, agora eu até dei uma parada. Eu não tranquei, mas eu troquei de turma para poder ganhar um tempo. Por conta de estar com o bebê, não estava dando conta de fazer as leituras e participar bem, eu até falei com a moça do curso. Quando eu fui trocar de turma, eu ia trancar, mas ela sugeriu que eu trocasse: “Olha, não tô conseguindo acompanhar como eu gostaria, então prefiro dar uma pausa, porque não gosto de fazer nas coxas”, como se diz. Então, para mim, é o tempo. Leitura e compreensão, alguns textos eram complexos e precisavam ser relidos, mas eu tendo tempo eu conseguia assimilar melhor. (Eliana)

No excerto de Olívia, observa-se uma manifestação recorrente de afeto negativo, evidenciada na repetição enfática de expressões como “muita dificuldade”, “eu particularmente não conseguia entender” e “meu Deus!”. Essas formulações indicam reações emocionais intensas, marcadas por sentimentos de frustração e angústia diante dos textos acadêmicos, especialmente aqueles trabalhados no contexto das disciplinas generalistas (como filosofia e sociologia). A repetição hiperbólica (“muita, muita dificuldade”) amplifica a intensidade do sentimento e sinaliza um estado prolongado de insegurança frente à leitura desses textos.

Além disso, o trecho revela uma tentativa de relativizar o “insucesso” ao contrapor as dificuldades com a leitura nas disciplinas gerais ao “gostar” das leituras mais específicas da sua área (anatomia, biomecânica). Essa contraposição sugere a presença de uma apreciação positiva em relação a textos vinculados à sua formação prática, enquanto textos de formação mais periférica (das ciências humanas) são associados a uma avaliação negativa, marcada por termos como “textos... assim”, e reações não verbais como risos nervosos ou expressões emocionais (“meu Deus!”).

O discurso de Olívia também implica um julgamento implícito sobre si mesma, especialmente no que tange à capacidade de compreensão, revelando uma autoavaliação negativa que parece derivar mais da falta de mediação pedagógica do que de uma incapacidade real. A experiência de Olívia escancara o descompasso entre os gêneros discursivos acadêmicos esperados e os saberes escolares prévios. Sua dificuldade com disciplinas teóricas sinaliza a ausência de ensino explícito sobre os modos de ler na universidade, o que remete ao que Street (2010) denomina de “dimensões escondidas” do letramento: expectativas não ditas, naturalizadas, que colocam os estudantes em desvantagem simbólica.

Já o relato de Ruan introduz uma avaliação crítica das práticas institucionais que exigiam leitura autônoma sem suporte pedagógico adequado. Sua fala (“desafio talvez era você entender o texto sozinho”) ativa o subsistema de julgamento negativo voltado ao comportamento docente e institucional, na medida em que sugere

negligência quanto ao papel formativo do professor. A ausência de explicações e a delegação da leitura à responsabilidade exclusiva do aluno são avaliadas como práticas verticalizadas e prepotentes, conforme explicitado no trecho “era uma época que era muito vertical” e “havia muita prepotência na sala de aula, sabe?”. Tais expressões atribuem uma crítica explícita à postura docente, representando julgamentos de capacidade (falta de mediação) e de propriedade (postura autoritária).

A menção à organização da leitura “em rodinha” entre os próprios colegas, como uma alternativa informal de aprendizagem, revela uma apreciação positiva dessa prática colaborativa e um afeto de pertencimento ou compensação frente à ausência de suporte formal. Assim, a avaliação do desafio da leitura não se limita à dificuldade intrínseca do texto, mas se estende à forma como o processo foi mediado ou negligenciado pelos professores, reiterando que o maior obstáculo não se relaciona a aspectos cognitivos ou simplesmente de déficit de aprendizagem: advém de lacunas institucionais e questões relacionais (professor/aluno).

O depoimento de Ruan evidencia um cenário em que a leitura acadêmica é delegada exclusivamente ao esforço individual, em um contexto institucional verticalizado e autoritário. A falta de mediação docente qualificada compromete a construção de um ambiente formativo e de pertencimento, favorecendo sentimentos de inadequação e práticas de exclusão.

Em uma perspectiva distinta, Eliana expressa sentimentos de frustração, cansaço e sobrecarga, mas esses afetos são associados à dificuldade de conciliar as exigências acadêmicas com as demandas profissionais e pessoais. Sua fala revela um afeto negativo ligado à sensação de insuficiência de tempo e energia. A participante emite um julgamento positivo sobre seu próprio comprometimento com a formação, ao afirmar que “não gosto de fazer nas coxas”, demonstrando ética e responsabilidade. De modo implícito, há um julgamento negativo sobre a rigidez da instituição em não contemplar realidades como maternidade e múltiplas jornadas.

Mesmo que os textos sejam avaliados como complexos e densos, exigindo releitura, Eliana aponta que, com tempo suficiente, a assimilação ocorre, sugerindo uma apreciação condicionalmente positiva: a prática da leitura acadêmica é valorizada, mas reconhecida como exigente e dependente de condições adequadas, sobretudo relativas ao tempo disponível para desenvolver tal atividade.

Assim, a participante traz à tona outra dimensão que afeta o desenvolvimento de letramentos acadêmicos: os desafios para leitura/produção não se restringem aos aspectos textuais, mas são profundamente atravessados por fatores sociais e econômicos. Dito de outra forma, a sobrecarga de tarefas, a maternidade e a ausência de flexibilidade institucional ratificam os entendimentos de que o desenvolvimento de letramentos acadêmicos ultrapassa a dimensão estritamente linguística. Os participantes da esfera acadêmica, para efetiva inserção, dependem de tempo e condições, seja para realizar as atividades propostas, seja para participar de eventos de natureza científica, de ações extensionistas e outros. Tudo isso, sabemos, não integra a realidade de grande parte dos estudantes que circulam na esfera acadêmica. Por essa razão ressalta-se a importância de políticas que visem não apenas ao acesso no âmbito acadêmico (graduação e pós-graduação), mas, de igual maneira, à permanência desse público.

O Quadro 3, a seguir, sintetiza os padrões avaliativos observados no que diz respeito aos desafios para leitura de gêneros discursivos acadêmicos:

Quadro 3 – Subcategorias do sistema Atitude nas avaliações dos desafios para leitura.

PARTICIPANTE	AFETO (emoções)	JULGAMENTO (comportamentos)	APRECIAÇÃO (práticas/processos)
Ruan	abandono, acolhimento entre pares	crítica à postura docente autoritária	modelo pedagógico vertical e desatualizado

Eliana	cansaço, impotência diante do tempo	julgamento positivo do próprio compromisso; crítica implícita à rigidez institucional	textos complexos; leitura valorizada com tempo adequado
Olívia	frustração, sobrecarga, espanto	autoavaliação negativa de formação anterior	textos das áreas gerais como inacessíveis; áreas específicas como prazerosas

Fonte: elaboração própria (2025).

Diante do exposto, é possível verificar que os desafios enfrentados para leitura de textos acadêmicos são marcados, sobretudo, pela ausência de mediação docente e pela desconsideração das trajetórias e especificidades dos leitores. A fala de Olívia explicita a sensação de inadequação ao se deparar com textos de elevada densidade teórica, sem suporte para construção de sentido. Já o relato de Ruan evidencia que a delegação integral da leitura ao aluno, sem apresentação de objetivos, mediações ou critérios, é percebida como prática autoritária, que intensifica as desigualdades e dificulta a apropriação crítica dos gêneros acadêmicos, enquanto Eliana destaca a questão do tempo como aspecto dificultador para leitura.

Os relatos apresentados, quando interpretados sob o viés dos Letramentos Acadêmicos (Lea; Street, 1998, 2014; Street, 2010), evidenciam que os desafios enfrentados para leitura não se restringem a lacunas cognitivas ou técnicas, mas dizem respeito a práticas sociais e institucionais desiguais que impactam a forma como os sujeitos se inserem na cultura acadêmica. Além disso, os dados reforçam a perspectiva de que a leitura acadêmica é uma prática social situada (Kleiman, 2007; Botelho; Silva, 2022), que demanda não apenas habilidades técnicas, mas também suporte pedagógico, acolhimento institucional e reconhecimento das múltiplas trajetórias dos sujeitos. A ausência desses elementos, como mostram os excertos, conduz à fragmentação da experiência leitora, à descontinuidade formativa e à naturalização de desigualdades educacionais. O processo de constituição do aluno como sujeito do

discurso acadêmico é atravessado por angústias, resistências e conflitos, sendo papel do professor formador mediar esse processo. Assim como Bertoldo (2017), defendemos que o professor, nessa perspectiva, não é apenas transmissor de normas, mas um interlocutor que acolhe, tensiona e possibilita a emergência do sujeito-aluno no discurso.

Os desafios relatados, portanto, não são individuais, mas estruturais. Partindo da premissa de que o trabalho com a leitura e a produção textual de gêneros acadêmicos deve estimular o desenvolvimento e autonomia dos estudantes, destacamos a importância de se repensar as práticas pedagógicas, adotando estratégias de mediação dialógica, crítica e sensível às diversidades que constituem o espaço universitário. A aprendizagem de um novo Discursivo (Gee, 2005) não acontece de forma espontânea, considerando-se que “mesmo muitos anos de escolarização e de desenvolvimento de outras práticas letradas não asseguram que se possa transferir os conhecimentos adquiridos mecanicamente para a leitura e compreensão de textos acadêmicos” (Silva; Botelho; Oliveira, 2021, p. 588), o que justifica a necessidade de proposição de políticas (ações e relações de trocas entre sujeitos envolvidos no processo de produção e leitura de textos) voltadas para a promoção dos letramentos acadêmicos.

5 Breves considerações

As análises empreendidas ao longo deste artigo revelam a complexidade das experiências de leitura acadêmica vivenciadas por professores universitários durante sua formação. Os relatos analisados demonstraram que os participantes associam suas trajetórias leitoras a sentimentos de frustração, desânimo, insegurança e sobrecarga. Além disso, foram recorrentes os julgamentos negativos dirigidos a práticas pedagógicas autoritárias e à ausência de mediação docente qualificada, bem como avaliações negativas dos textos acadêmicos, percebidos como complexos, distantes e pouco acessíveis. Em contrapartida, também emergiram apreciações positivas em

contextos de maior familiaridade com o conteúdo ou de interação entre pares, o que reforça a importância do acolhimento e da construção coletiva do sentido na leitura.

Sob a ótica dos letramentos acadêmicos, essas experiências reiteram que a leitura na universidade é uma prática social situada, marcada por relações assimétricas de poder, expectativas implícitas e estruturas institucionais que nem sempre consideram as múltiplas trajetórias dos sujeitos. Os desafios relatados não dizem respeito apenas à compreensão textual, mas à forma como o sujeito é (ou não) legitimado como leitor no espaço acadêmico.

Nesse sentido, os dados analisados apontam para a urgência de repensar as práticas pedagógicas de leitura, superando o modelo transmissivo e normativo que ainda predomina em muitas instâncias da educação superior. É necessário adotar estratégias de mediação mais dialógicas, críticas e sensíveis à diversidade de experiências formativas, reconhecendo a leitura não apenas como uma habilidade técnica, mas como parte constitutiva da identidade acadêmica e da permanência qualificada na esfera acadêmica. O processo de desenvolvimento de letramentos acadêmicos deve ser acompanhado por práticas pedagógicas sensíveis às singularidades dos sujeitos em formação.

Assim, esperamos que, ao refletir sobre suas histórias de leitura na esfera acadêmica na condição de estudantes, aqueles que hoje atuam como professores universitários - os participantes deste estudo - possam (a) ampliar a compreensão sobre os sentidos atribuídos à leitura acadêmica e (b) a partir desse movimento reflexivo, adotar práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e humanizadas de leitura de gêneros discursivos acadêmicos nos espaços de formação em que atuam. Como disse Ruan no momento da entrevista, “essas perguntas estão fazendo com que eu repense nas minhas próprias práticas como professor”, sinalizando que a pesquisa, em alguma medida, contribuiu para a realização de uma autoavaliação das atividades de leitura que propõe.

Referências

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: JUNIOR, R. C. G. (org.). **Pesquisa narrativa:** histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 19-42. DOI <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.572.17-37>

BERTOLDO, E. O professor no processo de constituição do aluno pela escrita acadêmica. In: AUGUSTIN, C.; BERTOLDO, E (ed.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária:** letramento, discurso, enunciação. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 107-120. DOI <https://doi.org/10.7476/9786586084269.0007>

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

BOTELHO, L.; SILVA, L. Letramentos acadêmicos: as “dimensões escondidas” em práticas de leitura. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, v. 26, n.1, 2022. DOI <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.38532>

CRISTÓVÃO, V. L. L.; VIGNOLI, J. S. Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos: práticas e demandas. **Horizontes**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 020012, 2020. DOI <https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.869>

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da Abralin**, 10(4), v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2011. DOI <https://doi.org/10.5380/rabl.v10i4.32436>

FIAD, R. S. Pesquisa e ensino de escrita: letramentos acadêmicos e etnografia. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017. DOI <https://doi.org/10.21165/gel.v14i3.1867>

FISCHER, A. **A construção de letramentos da esfera acadêmica.** 2007. 340 f. (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies:** ideology in discourses. 2. ed. London; Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

KLEIMAN. A. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (org.) **Ensino de língua:** representação e letramento. Campinas, Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

KOERNER, R. M.; FISCHER, A. Propostas de leitura e escrita de professores em cursos de licenciaturas: indícios dos modelos de letramento acadêmico. *Perspectiva*, [S. l.], v. 41, n. 4, p. 01–23, 2023. DOI <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e86060>

LEA, M.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, London, v. 23, Issue 2, p. 157, jun. 1998. DOI <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>

LEA, M.; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de F. Komesu e A. Fischer. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 16(2), 477-493, 2014. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>

LILLIS, T. “Whose Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (org.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins. p. 127-140, 1999. DOI <https://doi.org/10.1075/swli.8.13lil>

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

MARTIN, J.; WHITE, P. *The Language of Evaluation*: appraisal in English. London & New York: Palgrave Macmillan, 2005. DOI <https://doi.org/10.1057/9780230511910>

MELLO, M. T. 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 <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2018.2478>

MELLO, M. T.; RODRIGUES, J. Apreciações valorativas de estudantes de mestrado sobre o ensino da leitura e da escrita. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 47, p. e233998, 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147233998>

MORETTO, M.; FEITOZA, C. J. A.; BUENO, L. Leitura e diversidade de gêneros textuais/discursivos na esfera acadêmica para a formação geral e desenvolvimento do letramento. In: LOUSADA, E. G.; DEZUTTER, O. (org.). *O letramento acadêmico: competências específicas a desenvolver pelos estudantes universitários*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023. p. 159-184.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTOS, T. J.; TONELLI, J. B.; LOUSADA, E. O papel do laboratório de letramento acadêmico no processo de escrita dos estudantes da USP em Língua Portuguesa. In:

LOUSADA, E.; DEZUTTER, O. (org.). **Letramento acadêmico:** competências específicas a desenvolver pelos estudantes universitários. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023.

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

SILVA, M. C.; BOTELHO, L. S.; CAETANO OLIVEIRA, M. C. A produção de resumos acadêmicos na universidade: percepções de modelos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 60, n. 2, p. 580–594, 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/0103181310246411820210612>

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

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

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

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 541–567, 2010. DOI <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p541>

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

STREET, B. Letamentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. In: AGUSTINI, C.; ERNESTO, B., (ed.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária:** letramento, discurso, enunciação [online]. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 21-33. DOI <https://doi.org/10.7476/9786586084269.0002>

VIEIRA, A. T. **A dimensão avaliativa da argumentação na fala opinativa de uma empresa em processo de mudança**. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

WHITE, P. **An introductory tour through appraisal theory**. 2003. Disponível em: <http://www.gramatics.com/appraisal/AppraisalGuide>. Acesso em: 28 abril 2025.